



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO



FRANCISCA DAS CHAGAS SOARES REIS

***OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS
PELOS PROFESSORES AO PROCESSO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO NO
COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA***

Fortaleza-CE

2013

FRANCISCA DAS CHAGAS SOARES REIS

**OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS
PROFESSORES AO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA: UM ESTUDO NO COLÉGIO MILITAR DE
FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Ignez Belém Lima Nunes

Fortaleza, Ceará

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliotecário (a) Leila Cavalcante Sátiro – CRB-3 / 544

R375s Reis, Francisca das Chagas Soares.

Os sentidos e os significados atribuídos pelos professores ao processo de formação continuada: um estudo no Colégio Militar de Fortaleza/Francisca das Chagas Soares Reis. — 2013.

CD-ROM 142f. : il. (algumas color.); 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slin (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Formação de Professores .

Orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Ignez Belém Lima Nunes.

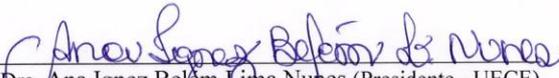
1. Formação continuada. 2. Subjetividade. 3. Sentidos. 4. Significados.
I. Título.

CDD: 370

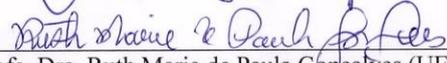


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte oito dias do mês de agosto de 2013, **FRANCISCA DAS CHAGAS SOARES REIS**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO NO COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA**. A Banca de Defesa foi composta pelas professoras: Dra. Ana Ignez Belém Lima Nunes (Presidente – UECE), Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (UECE) e Dra. Márcia Skibick Araújo (FATECI). A defesa ocorreu das 8h30 às 10h30, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADA a mestranda **Francisca das Chagas Soares Reis**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 10,0. Eu, Ana Ignez Belém Lima Nunes, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.



Prof. Dra. Ana Ignez Belém Lima Nunes (Presidente - UECE)



Prof. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (UECE)



Prof. Dra. Márcia Skibick Araújo (FATECI)

À minha família, mola propulsora da minha vida.
Ao meu filho, Saulo-Davi, que tal qual um pioneiro, abriu
caminhos e incentivou-me nesta jornada.
A eles, dedico.

AGRADECIMENTOS

"Haverá verdadeira paz
sempre que soubermos agradecer."
Meishu Sama

À Deus, pela presença constante em minha vida.

À minha família pelo incentivo, apoio e paciência.

À meu companheiro, Nonato Reis, pela revisão de texto sempre precisa e competente mesmo recebendo-o sempre “aos 45 min do segundo tempo”.

À minha orientadora, Prof^a Ana Ignez, pela confiança, respeito à minha autonomia e, principalmente, por ter com sua orientação segura, me encaminhado para um foco específico.

Às professoras Ruth de Paula e Márcia Skibick, pelas sugestões e relevantes contribuições no momento da qualificação.

Aos docentes e funcionários do PPGE da UECE, pelo acolhida, ensinamentos valiosos e dedicação dispensados no decorrer do curso.

Ao Prof. Leandro, do CMB, que gentilmente enviou-me sua dissertação, fonte importante para pesquisa sobre núcleos de significação.

Aos companheiros de turma, especialmente Elaine, Sinara e Cavalcante, pela troca de experiências, aprendizagem e amizades construídas.

À direção do Colégio Militar de Fortaleza, na pessoa de seu Cmt Luciano Penna (2011-2012) que prontamente autorizou e assim, permitiu a realização desta pesquisa; ao TC Wallace, Cap Santoro e Cap Júlio, pela colaboração ao me dar o espaço e o tempo necessário para estudos.

Aos amigos, em especial, Regina, Valéria, Analuce, Elsenir, Hildenise, Vilmar, Cléber, Jean Cid, Fernando, Aparecida, Cláudia, Pimentel, Isabella, Alziene e Carlos, que com o apoio constante tornaram a tarefa mais fácil, principalmente em um ano tão difícil.

À todos os meus companheiros sujeitos desta pesquisa, cuja disponibilidade e colaboração foram fundamentais e imprescindíveis para a realização deste estudo.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Paulo Freire em *A educação na cidade*, 2001)

RESUMO

A pesquisa intitulada 'Os sentidos e os significados atribuídos pelos professores ao processo de formação continuada: um estudo no Colégio Militar de Fortaleza' teve como objetivo central compreender os significados e os sentidos que os professores do ensino fundamental atribuem à formação continuada em todas as suas modalidades. A investigação inscreve-se na perspectiva epistemológica da pesquisa qualitativo-interpretativa e contou com a participação de 50 docentes do ensino fundamental do Colégio Militar de Fortaleza. O CMF insere-se em um Sistema de Ensino composto por 12 escolas subordinadas a uma Diretoria responsável por planejar, por coordenar e por supervisionar o processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares. Estes colégios têm, como principal missão, desenvolver ensino de qualidade com base em atuais abordagens pedagógicas, alicerçado nos valores e tradições do Exército Brasileiro. A coleta dos dados foi dividida em duas etapas, a primeira consistiu na aplicação de um questionário com 50 professores. Desse grupo, foram selecionados cinco professores para participarem da segunda etapa da pesquisa, compreendendo uma entrevista semiestruturada com foco nas atividades de formação continuada realizadas pelos docentes no âmbito do Colégio Militar de Fortaleza. O estudo foi delimitado a partir de uma abordagem histórico-cultural com ênfase nos pressupostos teóricos de Lev Vigotsky e na Teoria da Subjetividade de Gonzalez Rey. A análise dos dados realizou-se a partir dos núcleos de significação, constituídos por meio da sistematização de indicadores destacados na fala dos sujeitos da pesquisa. A partir dessa análise, apreenderam-se, no discurso docente, suas concepções: acerca da formação continuada em geral e, em específico, das atividades ofertadas pelo CMF e do papel dos formadores. Foi possível apreender, também, quais os elementos que mobilizam o professor à participação nas atividades de formação continuada e até que ponto o Colégio Militar contribui para a formação docente. Por meio da entrevista, foi possível conhecer a trajetória formativa dos sujeitos selecionados, a relação entre desenvolvimento profissional e pessoal e a percepção destes professores acerca das atividades realizadas no âmbito do Colégio Militar de Fortaleza. As conclusões do estudo evidenciaram que a constituição de sentidos é agregada emoções, valores, experiências, cultura e história de cada indivíduo, o que permite observar diferenças no processo de subjetivação do grupo acerca da formação continuada. Constatou-se, também, que apesar da decisão política de incentivar a formação continuada no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil, há a ausência de um programa específico para suprir a demanda por esta. Os resultados da pesquisa reforçaram as ideias que permeiam os atuais estudos sobre formação continuada: a importância da participação do professor no planejamento de atividades de formação em seu trabalho e a necessidade de levar em conta, ao falar de formação continuada, os processos subjetivos do professor.

Palavras chave: Formação Continuada. Subjetividade. Sentidos. Significados

ABSTRACT

The survey titled 'The senses and the meanings attributed to teachers in the process of continuing education: a study at Colégio Militar de Fortaleza – CMF (Military School of Fortaleza)' aimed at understanding the meanings and senses that teachers from CMF Junior High School attach to continuing education formation in all its modalities. The research is part of the epistemological perspective of qualitative-interpretive research and with the participation of 50 teachers from CMF Junior High School. The CMF is inserted in a Learning System consisting of 12 schools subordinated to an Executive Board responsible for planning, coordinating and supervising the teaching-learning process at the Military Schools. These schools have the main mission to develop quality education based on current pedagogical approaches grounded in the values and traditions of the Brazilian Army. Data collection was divided into two stages: the first stage consisted of a questionnaire with 50 teachers. From this group, five teachers were selected to participate into the second part of the research which consisted in a semi-structured interview, with a focus on continuing education activities undertaken by the teachers of at CMF. The study was delimited from a cultural-historical approach, with emphasis on the theoretical principles of Lev Vigotsky and the Theory of Subjectivity, Gonzalez Rey. Data analysis was carried out from the core of the meaning, constituted through the systematization of indicators highlighted in the speech of the participants. From this analysis, seized up, the speech teacher, their conceptions: about continuing education in general and, in particular, the activities offered by CMF and the role of trainers. It was possible to understand, too, what elements mobilize teachers to participate in continuing education activities and to what extent the Military School(CMF) contributes to teacher training. Through the interview, was possible to know the trajectory of the selected participants, the relationship between professional and personal development and the perception of teachers about the activities carried out at CMF. The study's findings showed that the formation of meanings is aggregated emotions, values, experiences, culture and history of each individual, which allows us to observe differences in subjective process group about continuing education. It was found, too, that despite of the political decision to encourage continued training at the Military School System of Brazil, it is the absence of a specific program that meets the demand for this. Results from the survey reinforced the ideas that permeate the current studies on continuing education: the importance of teacher participation in planning training activities in their work and the need to take into account when talking about continuing education, the teacher's subjective processes.

Keywords: Continuing Education. Subjectivity. Senses. Meanings.

LISTA DE ABREVIATURAS

AFA – Academia da Força Aérea
AMAN - Academia Militar das Agulhas Negras
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATC – Centro de Treinamento Autorizado
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD – Coordenadoria de Ensino à Distância
CEP – Centro de Estudos de Pessoal
CMF - Colégio Militar de Fortaleza
COPEMA – Comissão Permanente do Magistério
DE – Dedicção Exclusiva
DECEX - Departamento de Educação e Cultura do Exército
DEPA - Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial
DO – Doutorado
EAM – Experiência de Aprendizagem Mediada
ECEME – Escola de Comando e Estado-Maior do Exército
EsFECEX – Escola de formação Complementar do Exército
EM – Escola Naval
EME – Estado Maior do Exército
EsPCEX - Escola Preparatória de Cadetes do Exército
EsSA - Escola de Sargentos das Armas
EsSEX - Escola de Saúde do Exército
EstAP – Estágio de Atualização Pedagógica
FAD – Ficha de Avaliação do Desempenho
GT - Grupo de Trabalho
GTEME – Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino
IBEU – Instituto Brasil- Estados Unidos
IME - Instituto Militar de Engenharia
ITA - Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDNEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional
LIC – Licenciatura

ME – Mestrado

NPGE – Normas de Planejamento e Gestão Escolar

OTT – Oficial Técnico Temporário

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental

PROFMAT – Mestrado Profissional em Matemática

PTTC – Prestador de Tarefa por tempo Certo

QCO – Quadro Complementar do Exército

RICM - Regimento Interno dos Colégios Militares

SCMB - Sistema Colégio Militar do Brasil

SEDUC - Secretaria de educação do Estado do Ceará

SOE – Seção de Orientação Educacional

TMCE – Teoria da Modificabilidade Cognitiva

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Tela inicial do portal de Educação	66
Figura 02: Exemplo de tela do EBaula	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Trabalhos publicados nos anais da ANPEd – GT 8	22
Tabela 02: Efetivo de professores	38
Tabela 03: Indicação de ações de destaque na trajetória formativa	49
Tabela 04: Número de eventos realizados no SCMB	67

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 01: Organograma do CMF	37
Diagrama 02: Categoria para análise de dados	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Faixa etária dos professores	43
Gráfico 02: Tempo de magistério dos professores	43
Gráfico 03: Tempo de permanência no SCMB	44
Gráfico 04: Atividades preferidas – tempo livre (civis)	45
Gráfico 05: Atividades preferidas – tempo livre (militares)	45
Gráfico 06: Atividades de Formação Continuada relevantes para a prática educativa (docentes civis)	46
Gráfico 07: Atividades de Formação Continuada relevantes para a prática educativa (docentes militares)	47
Gráfico 08: Atividades características de um Programa de Formação Continuada (docentes civis)	47
Gráfico 09: Atividades características de um Programa de Formação Continuada (docentes militares)	48

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Organização dos pré-indicadores e indicadores	89
Quadro 02: Organização dos pré-indicadores e indicadores	93
Quadro 03: Organização dos pré-indicadores e indicadores	96
Quadro 04: Organização dos pré-indicadores e indicadores	98
Quadro 05: Organização dos pré-indicadores e indicadores	102
Quadro 06: Organização dos pré-indicadores e indicadores	105
Quadro 07: Organização dos pré-indicadores e indicadores	109
Quadro 08: Organização dos pré-indicadores e indicadores	112
Quadro 09: Organização dos pré-indicadores e indicadores	115
Quadro 10: Organização dos pré-indicadores e indicadores	119

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	09
LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE TABELAS	12
LISTA DE DIAGRAMAS	13
LISTA DE GRÁFICOS	14
LISTA DE QUADROS	15
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Considerações iniciais - contextualização	18
2 CAMINHO PERCORRIDO	29
2.1 Definição metodológica e técnicas	29
2.2 Etapas da pesquisa	31
I. Seleção de campo de estudo e dos sujeitos da pesquisa	32
II. Contexto da pesquisa – origem do SCMB	33
III. Caracterização do cenário	35
2.3 Definição dos recursos metodológicos	39
2.4 Identificação de estratégias para a coleta e análise de dados	42
2.4.1 Primeira fase	42
I. Perfil dos docentes colaboradores	42
2.4.2 Segunda fase	50
II. Perfil dos docentes colaboradores	51
2.5 Análise dos dados	53
3 CATEGORIAS DE ANÁLISE	56
3.1 Formação continuada	56
3.1.1 Formação docente no Brasil - novos percursos?	56
3.1.2 Formação continuada no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)	59
3.1.3 Formação continuada no CMF – ações e modelos	68
3.2 Mediação	74
3.3 Sentidos, significados e subjetividade docente	75
3.3.1 Subjetividade na perspectiva histórico-cultural	76
3.3.2 Sentidos e significados	83
3.3.3 Articulações entre subjetividade e formação continuada	86
4.1 Indicadores e núcleos constituídos com a aplicação do questionário	89
4.1.1 O que pensa o professor acerca do processo de formação continuada	89

I Os professores e suas concepções acerca da formação continuada	89
II Relação formação continuada X prática docente	93
III Papel dos formadores nas atividades de formação docente	96
IV Elementos que mobilizam o professor à participação nas atividades de formação continuada	98
4.1. 2 A formação continuada no Colégio Militar	102
I O CM e contribuição para formação docente	102
II Formação continuada no CMF	105
4. 2 Indicadores e núcleos constituídos a partir da entrevista	108
I Trajetória formativa do professor – representação imagética de suas experiências	109
II O lugar da formação continuada no crescimento pessoal do professor	112
III O que pensam os professores acerca das atividades formativas realizadas no âmbito do SCMB/CMF	115
III Expectativas e sugestões para o desenvolvimento de ações formativas	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
6 REFERÊNCIAS	127
7 APÊNDICES	135
7.1 Termo de consentimento livre e esclarecido	135
7.2 Questionário	136
7.3 Roteiro da Entrevista	137
7.4 Transcrição literal da opinião dos Supervisores na atividade do AVA sobre formação continuada	140

Introdução

" A missanga, todos a vêem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas."

Mia Couto (peta e prosador moçambicano)

1.1 Considerações iniciais – contextualização

Como supervisora em uma instituição pública federal de ensino, tenho como uma das ações inerentes ao cargo a promoção e o incentivo à atualização pedagógica e ao aperfeiçoamento sistemático dos docentes (Inciso III, Art. 18, R-69/2008). Vale ressaltar que a referida instituição faz parte de um Sistema de Ensino composto por 12 escolas disseminadas pelo país e subordinadas a uma Diretoria que tem como uma das missões a promoção de ações de formação continuada de recursos humanos por meio da oferta de cursos; incentivo à organização de seminários, de simpósios e de encontros; apoio à participação em cursos e em eventos; além de metas definidas de aperfeiçoamento de professores, 95% de professores com pós-graduação *stricto sensu e lato sensu*, a serem atingidas no intervalo de cinco anos (2008-2012).

Apesar do investimento e da estrutura direcionada à formação docente, o que se percebe é uma ação voltada mais para as necessidades do sistema do que para a dos professores. Esse fato contraria às novas tendências para a formação permanente do professorado elencadas por Imbernón (2009), para quem essa formação deve incidir nas situações problemáticas do professorado, desenvolver a colaboração e levar em conta o desenvolvimento atitudinal e emocional do docente.

Essa perspectiva é compartilhada por Nunes (2005) quando afirma que uma formação continuada de qualidade deve atender às necessidades dos professores e da escola. A pesquisadora verificou, em sua pesquisa, que a formação continuada, quando não corresponde às necessidades e aos desejos do docente,

provoca nele um sentimento de desmotivação e de descrença, causado pela frustração de suas expectativas (p.14). Por conseguinte, a motivação intrínseca do corpo docente, suas necessidades, seus interesses e suas perspectivas são aspectos que devem ser observados quando da elaboração de um programa de formação continuada.

Para González Rey (2003) falar de motivação

“implica reconhecer uma natureza subjetiva nela, pois a motivação será o tipo de configuração subjetiva que está na base da produção de sentidos subjetivos comprometidos com a ação na atividade concreta de cada sujeito singular”. (p.36)

Quanto à formação continuada¹, lembramos que é possível encontrar, nos diversos trabalhos sobre o assunto, as expressões “formação permanente”, “formação em serviço”, “formação contínua”; mas concordo com a afirmativa de Molon (2002) de que a questão não é apenas terminológica; mas, fundamentalmente, epistemológica; para a autora, os variados termos versam sobre um mesmo problema cuja solução não está na nomenclatura e sim “em uma nova concepção que traga novos modos de compreender o(a) professor(a) como sujeito social e histórico, uma nova postura na relação entre teoria e prática” (p.222).

Essa nova perspectiva ao pensar e ao idealizar programas ou projetos de formação continuada encontra eco em alguns autores (IMBERNÓN, 2010; FELDMANN, 2009; FREITAS, 2007; TARDIFF, 2002; MOLON, 2002; SCHLINDWEIN, 2001) que apontam para a necessidade de uma mudança nas políticas e nas práticas da formação continuada de professores. Um aspecto está presente nas ideias defendidas por esses autores: a importância de se levar em conta o professor como sujeito do processo, sujeito que elabora concepções, que ressignifica conceitos e que produz sentidos a partir de suas experiências. É necessário, então, considerar a subjetividade dos professores envolvidos no processo.

Considerar a subjetividade do professor implica aceitar sua dimensão afetiva, além da técnica e da cognitiva; aceitá-lo como indivíduo pleno em emoções,

¹ Ressalto que, nesta pesquisa, usarei a expressão “formação continuada” para representar as várias modalidades de ações formativas que sucedem à formação inicial.

experiências, realizações e frustrações e, entender que estas vão interferir na sua forma de perceber, de sentir e de significar a ação formativa. Nessa articulação entre subjetividade e ações de formação continuada, encontra-se meu foco de pesquisa.

A necessidade de compreender quais as percepções do corpo docente acerca do processo de formação continuada que geram a adesão ou rejeição às ações oferecidas pelo sistema, a busca pela autoformação por parte de alguns docentes e a apatia de outros originou a questão que norteia minha investigação:

Quais os sentidos e os significados que os professores atribuem à formação continuada?

Na busca de respostas para esta questão, adotei como referência os conceitos de Vigotsky (2003, 2007, 2009) e Gonzalez Rey (2011, 2007, 2005) para subjetividade, sentidos e significados. Gonzalez Rey (2011, p. 36) conceitua subjetividade como “um sistema complexo de significações e de sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana”. Esta configuração subjetiva constitui-se a partir de dois elementos que se articulam e se complementam dialeticamente: os significados – construídos ao longo da história social e cultural dos povos, dimensão coletiva - e os sentidos – construídos a partir das experiências pessoais e sociais do sujeito, dimensão individual. Referir-se a sentidos e a significados é entendê-los como histórica e individualmente constituídos.

Definido meu interesse investigativo, iniciei a revisão de literatura, momento essencial para o mapeamento da produção acadêmica na área de interesse do pesquisador e à produção das ideias a serem desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Acredito, pelos critérios que segui, ter-me aproximado mais das características que norteiam o estado da questão. O estado da questão difere do estado da arte e da revisão de literatura por caracterizar uma busca mais seletiva e crítica que se restringe aos estudos que estão mais próximos do universo de interesse do investigador (SILVEIRA; NÓBREGA-TERRIEN, 2011).

Com esse objetivo, direcionei a lupa para a produção acadêmica com foco no tema a ser estudado - formação continuada e produção de sentidos -, tendo como referencial a Psicologia Histórico-cultural. Para tanto, estabeleci como objeto os Anais da ANPEd; as revistas Educação em Questão, Educação e Pesquisa,

Educação & Sociedade e Revista Brasileira de Educação (base de dados Scielo); além do banco de teses da CAPES. O período compreendeu os anos de 2000 a 2011, e a busca foi por assunto, utilizando as palavras *formação continuada*, *sentidos* e *significados*. Com os resultados, percebi que são poucas as pesquisas que tratam da temática “sentidos e significados atribuídos pelo professor ao processo de formação continuada”.

A Revista Educação & Sociedade, no período, não apresenta qualquer trabalho com as palavras-chave indicadas; ao ser estendido o período, aparece a pesquisa sobre o estado da arte da formação de professores no Brasil (André, Marli et al, 1999), na qual os autores fazem uma síntese do conhecimento sobre o tema da formação do professor, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em 10 periódicos da área, no período 90-97, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPEd, no período de 92 a 98. O trabalho é importante por dar uma visão do cenário sobre os estudos sobre formação inicial e continuada, mas não evidencia o interesse quanto aos aspectos subjetivos da formação docente.

A Revista Educação em Questão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte traz em seu volume 20, número 6, do período maio/agosto de 2004, dois artigos sobre formação docente e formação continuada (ARAGÃO; OLIVEIRA, 2004; MAUÉS, 2004). O primeiro trabalho versa sobre a formação docente para a prática educativa com alunos surdos, visualizando o desejo do professor como condição essencial para a construção do conhecimento do aluno; o segundo analisa as políticas de formação do professor no Brasil, enfatizando os mecanismos de avaliação do docente. Assim, apenas a primeira pesquisa poderia aproximar-se do foco de interesse desta pesquisa por preocupar-se em estudar a relação entre a estrutura desejante do indivíduo, a motivação para a formação docente e a aprendizagem do aluno.

A Revista Educação e Pesquisa, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (USP), com a busca dirigida pela palavra-chave “formação continuada”, apresenta três trabalhos (SOUZA, 2006; GIORDAN, 2005; CARVALHO, 2004) que abordam o tema formação continuada, as relações dessa formação com o fracasso escolar, com o uso da Internet e com os direitos humanos

e a cidadania respectivamente sem, no entanto, contemplarem a produção de sentidos. Ao acrescentar à busca, a palavra-chave “*subjetividade*”, tem-se o trabalho de Aquino (2002), cujo artigo tem por objetivo apresentar algumas das conclusões de uma investigação realizada junto a professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que participam de grupos de formação em serviço, a fim de conferir visibilidade aos efeitos que a prática formativa concreta tem produzido na profissionalidade docente. A partir do enquadramento teórico da Psicologia Institucional, o texto trabalha com o pressuposto de que os recentes paradigmas de formação docente em serviço, ao serem operados por práticas formativas concretas, promovem novas possibilidades de experiência de si para os professores, conferindo novas figurações de subjetividade para os professores no tempo presente: professor-reflexivo, professor-autônomo, professor-investigativo.

A busca na Revista Brasileira de Educação (*online*) aponta para um trabalho com a palavra-chave “*formação continuada*”. O artigo de Carvalho (2005) faz uma análise dos sistemas de representação de professores, delegados eleitos para participarem do GT “*Formação e Valorização do Magistério*”, por ocasião da realização do Seminário Estadual de Política Educacional do Espírito Santo, sobre os processos de formação continuada desenvolvidos pela Secretaria de Educação.

A pesquisa realizada nos Anais da ANPEd foi restrita ao GT 8 - formação de professores - e a busca foi realizada pelos títulos dos trabalhos. A tabela 1 apresenta os resultados da pesquisa.

ANOS	Total de Trabalhos	Sobre Formação Continuada	Trabalhos abordando questões de subjetividade
2000	18	04	-
2001	29	03	02
2002	16	-	-
2003	18	01	-
2004	28	04	01
2005	55	12	01
2006	42	05	-
2007	39	09	-
2008	26	03	-

2009	26	03	-
2010	24	01	01
2011	30	03	-

Tabela 1 - Trabalhos publicados nos anais da ANPEd - GT 8 (Formação de professores)
Fonte: Elaboração própria (2012)

Ao restringir a leitura aos títulos relacionados à temática objeto desta investigação, encontrei os trabalhos descritos a seguir.

Tristão (2001) discute em seu artigo, recorte de sua tese de doutorado “Os sentidos produzidos pelos professores acerca da educação ambiental em contextos de formação”. A autora procura resposta para: "Quais os significados produzidos nesses contextos nos quais os/as professores/as constroem, apresentam e discutem representações de Educação Ambiental?" Dos resultados emergiu um sentimento compartilhado pelos professores: a falta de contextualização e a cultura da multidisciplinaridade surgem como limitadoras do conhecimento e do entendimento da complexidade da Educação Ambiental.

Silva (2001), tendo como objeto de pesquisa os cursos, seminários, oficinas, encontros e congressos do programa de formação da rede municipal de Blumenau, analisa a formação continuada na percepção de um grupo de professoras. A pesquisadora procura refletir sobre essa formação a partir da 'voz' das professoras em uma perspectiva histórico-social.

Azevedo (2004) buscou contribuir para as discussões sobre formação continuada baseada em relatos de experiências docentes. A autora afirma, com base em pesquisa de autores sobre o tema, que as atividades de formação que estimulam o professor a relatar suas vivências e experiências, "podem ser bastante formadoras à medida que se constituem num exercício de reflexão sobre o fazer docente, ao mesmo tempo que podem favorecer a sistematização de saberes experienciais" (p.1); partindo desta afirmação, procurou investigar as possibilidades de formação para os ouvintes ou os leitores de narrativas baseadas em experiências pedagógicas. Após a coleta de informações obtidas em entrevistas semiestruturadas com 3 (três) gestoras e 10 (dez) professoras concluiu que atividades de formação

que valorizem a memória dos professores e suas práticas profissionais têm boas chances de serem bem sucedidas.

Nunes (2005), partindo de uma visão geral sobre as políticas de formação continuada no Estado do Ceará, buscou traçar a relação existente entre os discursos dos técnicos, dos gestores e dos professores sobre as práticas formativas propostas pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC). O artigo, recorte de sua tese de doutorado, alerta para o fato de que programas de formação continuada que objetivem o desenvolvimento docente devem levar em conta três aspectos fundamentais: o desenvolvimento sociopolítico, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal.

Leite et al (2010) relatam no artigo uma pesquisa realizada por um grupo de professores da UNESP a partir de uma proposta de parceria com a União dos dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) com o objetivo de empreender ações formativas a professores nos municípios abrangidos pela UNDIME. A referida pesquisa consistia na identificação do perfil e no diagnóstico das necessidades formativas dos professores para subsidiar os processos de formação continuada; buscando, assim, criar condições para que a instância municipal oferecesse formação continuada de qualidade com base nas reais necessidades dos professores.

Na pesquisa ao banco de teses da CAPES, verifiquei o reduzido número de trabalhos sobre a temática de interesse dessa investigação. No universo de 305 teses/dissertações, foram encontradas quatro pesquisas que contemplam o tema.

Franco (2009) investigou a formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental, entre 2006/2008, procurando alcançar os seguintes objetivos: investigar necessidades formativas, identificar motivos e condições que os levam à participação ou não nas ações formativas, apreender significado social e sentido pessoal dessas ações para o docente. A coleta dos dados ocorreu a partir da entrevista semiestruturada, observação informal e análise documental. A técnica da triangulação dos dados resultou na seguinte análise: as ações de formação continuada constituem-se mais em motivos-estímulos do que motivos formadores de sentido, pois pautam-se pela certificação, em detrimento do desenvolvimento humano, condições intra e extraescolares da práxis educativa. O autor chegou à conclusão de que tais condições objetivas contribuem para a cisão entre significado

social e sentido pessoal. O estudo demonstra, ainda, que a atividade de ensino é para os docentes o conteúdo da formação continuada e ponto de partida do desenvolvimento profissional, a inter-relação indivíduo-sociedade mediante atividade. Contudo, faz-se necessário construir esse processo na rede de relações socioinstitucionais a fim de que o coletivo assuma atividade de ensino como orientadora dos processos formativos.

Silva (2009), tendo como objeto de estudo a formação continuada de professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Belém, investigou o que está subjacente aos discursos de professores que participam desta formação e buscou respostas para algumas questões: Qual o discurso do professor sobre a formação continuada? Em que momento, o discurso da formação continuada aproxima-se ou distancia-se da prática pedagógica do professor? Até que ponto o professor se apropria da formação continuada para o exercício da profissão docente? Fizeram parte do estudo 15 professores. O autor conclui que os enunciados deste percurso conduzem não só, às reflexões sobre a formação continuada e a prática pedagógica, mas também trazem como subentendido o peso ideológico das palavras; por trás de quem anuncia as atividades e coordena os trabalhos da formação, há um contexto de significados muitas vezes distante da realidade de muitas escolas de Belém, mas há de se acreditar que tais discursos não se constroem no vazio, pois cada idealizador da formação constrói suas réplicas em algo que já vivenciaram, cada um tem como parâmetro algo vivido, são vozes, diálogos que se mesclam num emaranhado de valores adquiridos ao longo de suas vidas.

Ribeiro (2008), tendo como cenário um projeto de formação continuada de orientadoras pedagógicas denominado “Além das letras”, desenvolvido em Petrópolis, RJ, definiu como objeto de pesquisa a compreensão do papel da linguagem no processo de formação continuada. O ponto de partida do estudo foi a análise de 10 textos em que as professoras registraram suas reflexões sobre as vivências no projeto. Como resultado, foram descritos os significados que a formação assumiu para as integrantes da proposta, procurando demonstrar a relação de cada uma com o saber da formação, como também os sentidos diferenciados por elas construídos para a experiência formativa vivenciada.

Altenfelder (2004), em seu estudo, buscou apreender os sentidos que o professor atribui aos processos de formação continuada pelos quais passou. A

pesquisa envolveu três professores com experiência docente nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de um município paulista. Tendo como referencial teórico a teoria sócio-histórica, a autora procurou pelas emoções e necessidades, que, ao se configurarem em motivos, impulsionaram cada uma das entrevistadas para as diferentes ações ao longo da carreira docente. A análise interpretativa construtiva possibilitou evidenciar indicadores que permitiram compreender as determinações e os aspectos volitivos, afetivos e cognitivos que produziram os sentidos atribuídos aos processos de formação continuada. A dissertação, semelhante à minha proposta de estudo quanto à questão norteadora difere quanto aos objetivos, sujeitos e procedimentos de pesquisa. A autora delimitou o problema a fim de observar quais os sentidos que o professor atribui às suas experiências de formação continuada ao longo de sua trajetória profissional, buscando compreender melhor os processos de aprendizagem dos professores, os afetos envolvidos e as interações que ocorrem nas diversas instâncias de formação; meu interesse é, a partir da compreensão dos sentidos e significados que o professor atribui à formação continuada, identificar os elementos mediadores da motivação intrínseca do professor, suas expectativas e representações acerca dessa modalidade de formação, com ênfase nas ações formativas oferecidas no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

Os quatro estudos reiteram o fato de que o professor produz sentidos acerca da formação continuada e que estes interferem no seu modo de perceber, aceitar e vivenciar esse processo. Assim, acredito ser relevante contribuir para a continuidade do debate sobre a produção de sentidos e significados em relação à formação continuada, após verificar que todos os trabalhos que versam sobre o assunto, mesmo não tratando dessa temática específica, apontam para a necessidade de ouvir o professor. Daí o meu interesse em buscar compreender quais as relações entre o significado e os sentidos atribuídos, pelos professores, ao processo de formação continuada.

Essa busca configura-se em um processo de produção de conhecimento, no qual, segundo González-Rey (2011, p.73), "o problema inicial se multiplica em infinitos eixos de continuidade da pesquisa." Portanto, a questão inicial, norteadora do meu interesse de pesquisa, desdobra-se em outras que procurarei responder:

- (1) Como se configura a formação continuada para o professor?

(2) Quais são os sentidos e significados que o professor atribui a essa formação e como eles se articulam na constituição de sua subjetividade docente?

(3) Que elementos atuam como mediadores para a percepção de formação continuada desses professores?

(4) Quais os sentidos e significados atribuídos pelo professor às ações formativas desenvolvidas pelo sistema no qual ele está inserido?

Considero relevante a busca de respostas para essas questões por propiciarem os seguintes objetivos para a pesquisa:

Geral:

- Compreender os significados e os sentidos que os professores, do ensino fundamental, atribuem à formação continuada em todas as suas modalidades.

Específicos:

- Conhecer as concepções dos professores pesquisados sobre o processo de formação continuada;

- Investigar os aspectos que mobilizam a motivação do professorado em relação à formação continuada;

- Identificar elementos da configuração subjetiva dos professores que intervêm na produção de sentidos acerca das atividades formativas apresentadas pelo SCMB;

- Sugerir, a partir dos resultados da investigação, elementos que favoreçam ajustes e mudanças nas atividades de formação continuada dos professores.

Definidos os objetivos que direcionaram a pesquisa, é o momento de delinear o caminho percorrido.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta introdução, assim estruturados:

No capítulo 2, descreverei as práticas de investigação, o percurso metodológico, incluindo a identificação dos sujeitos, a descrição e sistematização das ações realizadas para coleta e análise de dados.

No Capítulo 3, discorro sobre as categorias predefinidas para a análise dos dados: formação de professores, mediação, subjetividade, sentidos e significados. Para isso, recorri às concepções dos teóricos que dão o embasamento teórico-metodológico dessa investigação.

O capítulo 4 abordará a análise e discussão dos núcleos de significação constituídos após a sistematização dos indicadores obtidos por meio das entrevistas realizadas.

No capítulo 5, farei as reflexões finais tendo como referência os objetivos, as questões de pesquisa e a fundamentação teórica.

Caminho percorrido

[...] A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele como sujeito do seu pensar.

[...]

Paulo Freire (1987)

Levando em consideração os objetivos descritos na Introdução, detalharei, nesta seção, os elementos procedimentais necessários ao desenvolvimento da pesquisa, da escolha da abordagem metodológica à seleção de instrumentos para coleta e análise de dados.

2.1. Definição da metodologia e das técnicas

A proposta desta pesquisa é a de investigar com o objetivo de identificar e de descrever produções de sentido e de significados; este estudo, portanto, inscreve-se na perspectiva epistemológica da pesquisa qualitativo-interpretativa por privilegiar a descrição detalhada dos dados em relação aos procedimentos quantitativos de análise.

Ao relacionar os objetivos propostos às características da investigação qualitativa, enumeradas por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), constatei ser esta a que melhor contempla cada um dos objetivos. Segundo esses autores, a pesquisa qualitativa caracteriza-se:

- Pelas informações obtidas através do contato com os locais de estudo. Para o pesquisador, a ação observada em seu ambiente de ocorrência é mais significativa e melhor compreendida.
- Pelos dados serem predominantemente descritivos e respeitarem, ao máximo, a forma como foram registrados;

- Por um maior interesse, por parte do pesquisador, pelo processo do que pelos resultados;
- Pela utilização do método indutivo na análise de dados;
- Pela preocupação em retratar as perspectivas dos participantes da pesquisa.

O método escolhido foi o Estudo de Caso que, acredito, permitirá estudar com maior profundidade o tema escolhido. Yin (2001) define o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa abrangente. Ela envolve todo o processo, tratando da lógica do planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas de análise (p. 33). O autor alerta para as dificuldades e críticas sobre a escolha do estudo de caso como estratégia de pesquisa. Dentre as críticas apresentadas, observa-se a que diz respeito à dificuldade de se fazer generalizações a partir de um caso único. Para André (1984), essa característica do estudo de caso, a ênfase no singular, no particular, faz com que o objeto de estudo seja analisado como uma representação singular de uma realidade multidimensional e histórica; o que reforça, para alguns críticos, a dificuldade da generalização, que passa a ser subjetiva. Segundo a autora, esse fato permite a valorização do conhecimento experiencial, é o leitor quem, ao reconhecer aspectos típicos ou semelhanças, usa-os para fazer generalizações, desenvolvendo novas significações (p. 52).

Sobre a capacidade de fazer generalização de resultados obtidos em um estudo de caso Aguiar (2011), destaca o fato de cada caso ser único e ter um caráter singular, mas que o conhecimento produzido por uma pesquisa com abordagem sócio-histórica pode ser mais ampliado por esta nos permitir apreender o processo. Principalmente, porque, para a autora “o indivíduo, apesar de ser único, contém a totalidade social e a expressa nas suas ações, pensamentos e sentimentos” (p.139). Dessa forma, as determinações constitutivas apreendidas a partir da pesquisa com um determinado indivíduo, ou um determinado grupo, pode se revelar “constitutivo de outros que vivam em condições semelhantes” (p. 140).

Outra dificuldade apontada pelos autores (GIL, 2009; YIN, 2001; ANDRÉ, 1994) é a questão do tempo e da necessidade do contato estreito e prolongado do pesquisador com o objeto pesquisado, o que se torna difícil diante das situações, por

exemplo, de formação em serviço. No caso específico dessa pesquisa, acredito que o fato de estar inserida no contexto a ser pesquisado diminuirá essa dificuldade por permitir um maior tempo e contato com o objeto de estudo. O importante de estar atenta às críticas, é reconhecer a importância de um estudo minucioso e, principalmente, buscar consolidar procedimentos que permitam vencer as dificuldades específicas do estudo de caso e garantir um estudo profundo e significativo que atenda aos objetivos da pesquisa.

Para Gil (2009), o estudo de caso é um delineamento pluralista, pois complementa as outras modalidades de pesquisa assumindo, muitas vezes, características tanto do estudo de campo – que permite a obtenção de dados com maior nível de profundidade –, quanto do levantamento – que possibilita o conhecimento direto da realidade –. Mesmo ciente das dificuldades que serão enfrentadas a partir da escolha por um estudo de caso como estratégia de pesquisa, dificuldades identificadas pelos autores (GIL, 2009; YIN, 2001; ANDRÉ, 1994) como: competência do pesquisador, complexidade do processo de análise, dificuldade de replicação dos instrumentos, tempo para coleta de dados; acredito ser a estratégia que mais se aplica aos meus objetivos. Ela permite compreender a produção de sentidos sobre a formação continuada; os elementos mediadores da motivação intrínseca do docente no que diz respeito à formação continuada e sua percepção dos programas de formação continuada oferecidos pelo sistema. Todos esses aspectos direcionarão, de modo progressivo, o objetivo de sugerir elementos que favoreçam ajustes e mudanças nas atividades de formação continuada dos professores, oferecidas pelo Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB).

2.2. Etapas da pesquisa

Após a revisão bibliográfica envolvendo as principais categorias abordadas na pesquisa: subjetividade, sentido, significado, mediação e formação continuada; a coleta de dados obedeceu às seguintes etapas:

I. Seleção do campo de estudo e dos sujeitos da pesquisa

Diante da inviabilidade de definir como sujeitos de pesquisa o grupo de professores de todas as unidades escolares que compõem o Sistema mencionado, optei por pesquisar o grupo da unidade de Fortaleza e, especificamente, o de professores do ensino fundamental. Mesmo ciente das críticas quanto à generalização de dados obtidos no estudo de caso, acredito que os resultados possam propiciar reflexões que proporcionem melhorias extensíveis às outras unidades; levando em consideração que, mesmo respeitando as diferenças regionais, os doze Colégios Militares (CM) têm características comuns: estão subordinados a uma mesma Diretoria, têm a mesma proposta pedagógica e seguem o mesmo Regimento Interno (RICM) e a mesma proposta curricular.

Quanto à escolha pela unidade na qual trabalho, Bogdan e Biklen (1994), defendem o fato de o pesquisador não escolher o espaço de trabalho como local de pesquisa, alertando para a dificuldade de uma observação imparcial e de um distanciamento necessário ao bom desenvolvimento da pesquisa; porém, acredito que o fato de estar ligada profissionalmente à escola não foi empecilho para a realização do trabalho, principalmente por ter surgido do interesse em colher dados com intento de pensar em ações de formação continuada, mais próximas dos interesses e das perspectivas do professor da escola em questão. Além do mais, estarei atenta aos critérios de rigor científico e aos limites que, porventura, possam advir da minha inserção na escola. Por outro lado, o conhecimento profundo do contexto permitir-me-á um olhar mais amplo sobre o tema em questão na escola.

Atendendo a princípios éticos, os professores envolvidos na pesquisa permanecerão anônimos. Assim, quando da utilização da fala dos professores, eles serão identificados por P_n, no caso do questionário, e pelo nome fictício, no caso da entrevista. Sobre esse assunto, Biklen e Bogdan (1994) afirmam:

As identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. O investigador não deve revelar a terceiros informações sobre os seus sujeitos e deve ter particular cuidado para que a informação que partilha no local da investigação não venha a ser utilizada de forma política ou pessoal (p.77).

A seguir detalharei o contexto da pesquisa para melhor compreensão de onde se inserem os sujeitos pesquisados e as propostas de formação continuada.

II. Contexto da pesquisa - origem do SCMB

A necessidade de proteger o território brasileiro das invasões francesas, inglesas e holandesas, no período colonial, originou a articulação e a organização de um grupo de defesa de caráter eminentemente militar, mas com a maioria dos recrutados sem instrução militar sistemática (COSTA, 2007). No período relativo ao Império, foi criado efetivamente o Exército Nacional com a formação de seus oficiais realizada na Academia Militar (única escola de engenharia no país até 1874).

Dessa época aos dias atuais, tem sido responsabilidade do próprio Exército a formação de profissionais capacitados para o exercício das funções inerentes aos diversos quadros da carreira militar. Com esse objetivo, mantém a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), o Instituto Militar de Engenharia (IME), a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), a Escola de Sargentos das Armas (EsSA), a Escola de Saúde do Exército (EsSE) e a Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEEx). Essas escolas com suas respectivas especificidades são responsáveis pelo ensino no âmbito do Exército Brasileiro.

Além dessas instituições, há, ainda, uma forma de ensino adicional à modalidade militar: a educação básica, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, oferecida pelos Colégios Militares (CM). Estes, em número de doze, compõem o SCMB.

Criar uma instituição responsável pela educação dos filhos de militares do exército e das demais forças foi ideia acalentada desde os primeiros tempos do Brasil Império e reforçada após a Guerra do Paraguai. A certeza de que a criação de uma instituição oficial para amparar as crianças que ficassem na orfandade influenciaria o ânimo de luta dos soldados que se dedicavam à defesa da Pátria, levou Duque de Caxias a apresentar um projeto ao Senado, propondo a criação de um Colégio Militar na Corte. Após duas tentativas infrutíferas (1853 e 1862), por intermédio do Conselheiro Tomás Coelho, ex-Ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, finalmente foi criado o Imperial Colégio Militar (Decreto Nº 10.202 de 9 de março de 1889), na cidade do Rio de Janeiro.

Questionando os gastos com a manutenção, políticos apresentaram propostas para a extinção do colégio. Mesmo assim, em 1912, foram criados os Colégios Militares de Porto Alegre e Barbacena. As reações contrárias persistiram e,

nos orçamentos de 1915 e 1916, foram apresentadas emendas com o objetivo de extinguir os três Colégios. As duas tentativas não lograram êxito, o assunto foi arquivado, e o Governo Federal cria o Colégio Militar do Ceará (Lei 3674, de 7 de janeiro de 1919).

Em 1925, por razões políticas, o Colégio Militar de Barbacena é extinto e, em 1938, os Colégios do Ceará e de Porto Alegre. No período de 1955 a 1959, observa-se uma fase de progresso para a educação básica no Exército, com a criação do Colégio Militar de Belo Horizonte (1955), Colégio Militar de Salvador (1957), Colégio Militar de Curitiba (1958) e Colégio Militar de Recife (1959), frutos da persistência do então Ministro da Guerra, General Henrique Teixeira Lott. Os Colégios Militares de Porto Alegre e do Ceará que tinham sido transformados em Escolas Preparatórias ressurgem em 1962, com o do Ceará recebendo o nome de Colégio Militar de Fortaleza. Em 1971, é criado o Colégio Militar de Manaus e em 1978, o de Brasília.

A criação de novos colégios exigia uma coordenação que garantisse a uniformidade e a qualidade no ensino, assim, para coordenar e supervisionar as atividades de planejamento e condução do ensino desses Colégios, foi criada em 1973, pelo decreto nº 71.283, de 7 de fevereiro de 1973, a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). Mas, em 1988 foram fechados os Colégios de Belo Horizonte, Salvador, Curitiba e Recife. Essa situação perdurou por apenas 5 anos. Em 1993, ao assumir a Pasta do Exército, o General Zenildo de Lucena reativa os quatro colégios e cria os Colégios Militares de Juiz de Fora e Campo Grande, em 1993, e o de Santa Maria, em 1994.

Em 1989, um século depois da criação do primeiro Colégio Militar, o corpo discente até então formado exclusivamente por meninos, recebeu a primeira turma de alunas. Atualmente, por ocasião dos concursos de admissão ao 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, moças e rapazes disputam as vagas disponíveis em igualdade de condições. (FILHO; MARQUES, 2006)

Em 2001, foi criado o curso na modalidade de ensino a distância (CEAD), coordenado pelo Colégio Militar de Manaus, com a finalidade de oferecer o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries aos dependentes de militares da região amazônica; sendo, em 2004, ampliado de modo a atender, também, aos dependentes de militares em missão no exterior.

O SCMB tem hoje o seu ensino valorizado por uma destinação preparatória à Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), ao Instituto Militar de Engenharia (IME), à Escola Naval (EN), à Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), à Academia de Força Aérea (AFA) e ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), além dos vestibulares às instituições civis de ensino superior, sem perder a sua característica assistencial de acolher órfãos e dependentes de militares transferidos para as guarnições onde existam CM.

III. Caracterização do cenário

A escola palco da realização da pesquisa integra a rede federal de ensino e funciona nos turnos manhã e tarde; sendo este, atualmente, exclusivo para as atividades complementares, tais como: aulas de recuperação, apoio pedagógico, complementação de carga horária, treinos desportivos, encontros de clubes e de grêmios, atividades interdisciplinares e atividades artístico-culturais, por exemplo.

A escola é ampla, arborizada, conta com vários recursos, tais como: laboratórios de física, de química, de biologia, de matemática, de informática e de artes; biblioteca com 02 salas de leitura, sala multimídia e sala para estudo em grupo; 02 refeitórios, ginásio coberto, estádio, 03 piscinas, sala de judô, dança, xadrez e musculação; seção de saúde com 01 médico, 01 enfermeiro e 01 dentista; acesso à Internet banda larga, com rede wireless; e 02 auditórios.

Abrange o Ensino Fundamental (a partir do 6º ano) e Médio, atualmente com 900 alunos, contando com duas formas de acesso: concurso de admissão e dependentes de militar quando da existência de vagas ociosas. Nesse último critério, incluem-se os dependentes de militares transferidos das diferentes regiões do país, inclusive as inóspitas. Dessa forma, o colégio convive com alunos portadores de altas habilidades cognitivas, classificados no concurso, e um percentual significativo de alunos que entram amparados pelo Art. 43, do R 69 (Regulamento dos Colégios Militares) e apresentam graus abaixo da média nos testes de sondagem e baixo rendimento nas avaliações escolares. Fato este, que além de diferenciar os Colégios Militares de outras escolas públicas, representa um grande desafio para o Sistema e para os professores. Sobre este aspecto, Santos (2011) em sua dissertação de mestrado sobre as desigualdades escolares no Colégio Militar de Fortaleza, afirma:

“...não se pode subestimar a realidade desafiadora que se apresenta no CMF anualmente, principalmente porque as turmas são extremamente heterogêneas. Alunos com sérias deficiências de aprendizagem, acumuladas desde os primeiros anos escolares, passam a conviver na mesma classe, com alunos considerados brilhantes, formando no mesmo ambiente escolar, grupos completamente distintos. As diferenças cognitivas são tão grandes, que os alunos bem mais adiantados, mas ainda imaturos como os demais, não conseguem compreender porque alguns colegas, no mesmo ano escolar e com idade cronológica semelhante, apresentam dificuldades em conteúdos que para eles são muito elementares. Conteúdos que para uns já estão consolidados no nível de desenvolvimento real ou próximo dele, para outros nem sequer fazem parte do seu nível de desenvolvimento potencial, ou seja, nem ainda estão em fase de amadurecimento. Nestes casos específicos e pontuais, o convívio entre diferentes alunos pode não surtir o efeito desejado² se não for supervisionado de perto pelos docentes, produzindo alunos inseguros, que evitam perguntar e interagir com medo de serem ridicularizados pela turma.” (p. 62)

Outra peculiaridade dos Colégios Militares é a convivência com algumas situações dicotômicas, como: (1) uma nítida preocupação (traduzida em seus documentos) com a aprendizagem significativa, com a avaliação formativa, ao mesmo tempo em que mantém uma avaliação classificatória, com símbolos, tais como: quadro de honra, *phanteon*³ e graduação do aluno com postos equivalentes ao da carreira militar; (2) é um espaço de educação básica, onde predomina a função de ensino norteado pelos mais modernos pressupostos teóricos e, é, também, uma organização militar na qual o gestor exerce dois papéis: Comandante e Diretor de Ensino.

Além disso, como uma escola militar, seu funcionamento, tal qual o ensino, é calcado nos valores e tradições do Exército Brasileiro, dentre eles a hierarquia e a disciplina. A hierarquia militar consiste na “ordenação da autoridade, em níveis diferentes, por postos e graduações” e a disciplina militar é representada pela “rigorosa observância e o acatamento integral das leis, regulamentos, normas e disposições, traduzindo-se pelo perfeito cumprimento do dever por parte de todos e de cada um dos componentes do organismo militar”. (Artigos 7º e 8º, respectivamente, do Regulamento Disciplinar do Exército – R4). Esta hierarquia equipara-se à antiguidade, assim, na estrutura administrativa dos Colégios Militares, os postos de chefia são assumidos pelo militar mais antigo (maior patente) do grupo.

² Adoção de turmas heterogêneas buscando contribuir com o desenvolvimento cognitivo de crianças com mais dificuldades, a partir da interação com crianças mais avançadas. (SANTOS, 2011, p.62)

³ Quadro com alunos que, dentre outros critérios, estudaram do 6º ano (EF) ao 3º ano (EM) no CMF e obtendo, na classificação geral, 1º lugar em todos os anos.

Quanto aos professores civis, estes podem assumir coordenações ou assessorias pedagógicas e, quando da escolha de turmas ou de funções a antiguidade é pelo tempo de serviço no CM e não pela titulação.

A estrutura organizacional do CMF atende ao organograma abaixo:



Diagrama 1 – Organograma do CMF

Fonte: www.cmf.ensino.eb.br (2012)

Os Conselhos e a COPEMA são órgãos consultivos, enquanto os dois primeiros são regulados pelo Regimento Interno dos Colégios Militares, o terceiro é regulado pelas Instruções Gerais para Inclusão do Pessoal Docente Civil do Magistério do Exército no Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos (IG 60-01). O Corpo de Alunos é responsável pela disciplina do aluno. Sob seu comando ficam a Secretaria e as Companhias de Alunos; a Divisão Administrativa engloba a Tesouraria, Fiscalização (contratos e serviços), Seção de Excelência Gerencial, Seção de Saúde, Almoarifado, Seção de Licitações, e Aprovisionamento; a Ajudância Geral é responsável pela Secretaria Geral da Escola (documentações de pessoal civil e militar); à Divisão de Ensino estão diretamente ligadas: as Coordenações de Ano (do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, a de Línguas Estrangeiras Modernas e a de Educação Física), a Biblioteca, a Seção Técnica de Ensino (responsável pelas avaliações), a Seção de Apoio Pedagógico, a

Seção de Apoio ao Ensino, a Seção Psicopedagógica e a Seção de Meios Auxiliares.

O quadro docente (Tabela 2) é composto por professores civis e militares. O ingresso dos civis dá-se através de concurso público de provas e títulos; quanto aos militares observam-se quatro modalidades de formação: professores do Quadro Complementar de Oficiais (QCO), oriundos do meio civil, que prestam concurso (prova escrita) de âmbito nacional e, aprovados, participam de uma formação militar, pelo período de oito meses na Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEX); professores Oficiais Técnicos Temporários (OTT) que, selecionados por meio de prova escrita e didática, são admitidos por um período de até oito anos; professores da categoria Prestador de Tarefa por Tempo Certo (PTTC), quadro composto por militares da reserva remunerada com licenciatura; e por último, quando da falta de professores, os militares da Academia Militar de Agulhas Negras (AMAN), designados professores em comissão.

EFETIVO DE PROFESSORES		REGIME DE TRABALHO			TITULAÇÃO					
					CONCLUÍDO				CURSANDO	
		20H	40H	DE	LIC	ESP	ME	DO	ME	DO
MILITARES	51	-	-	51	9	27	13	2	6	2
CIVIS	55	1	10	44	4	27	24	-	6	6
TOTAL	106	1	10	95	13	54	37	2	12	8

Tabela 2 – Efetivo de professores (2012)
Fonte: Elaboração própria (2012)

Os professores civis e militares são regidos por regulamentos diferentes, os primeiros pelas Instruções gerais para o ingresso e a carreira do pessoal docente civil do exército incluso no plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos (IG 60-01) e os segundos pelas Instruções Gerais para os professores militares (IG 60-02). Enquanto os professores civis têm regime 20h, 40h e Dedicção

Exclusiva (DE), os militares são exclusivamente DE; e, embora a IG 60-02 prescreva que o professor militar deva exercer funções ligadas à educação, devido à sobrecarga de atividades administrativas, os oficiais professores terminam concorrendo às escalas de serviço da mesma forma que os administrativos. Assim, além de todas as atividades inerentes ao ensino, o professor militar realiza sindicâncias, exames de contracheque, representações, fiscalização de contratos, dentre outras funções administrativas do quartel.

Na seção seguinte, explicarei os procedimentos de análise que foram aplicados aos dados construídos.

2.3. Definição dos recursos metodológicos

Uma das características do estudo de caso é a utilização de múltiplos instrumentos de coleta de dados com o objetivo de garantir a qualidade das informações (GIL, 2009). Portanto, como procedimentos de pesquisa, utilizei o questionário (em uma primeira etapa) e, depois, o recurso metodológico muito utilizado nos estudos qualitativos, a entrevista.

a) Questionário

Para Rodrigues (2007), a observância de alguns critérios é importante no momento de elaboração do questionário. São eles:

- Brevidade – o pesquisador deve apresentar perguntas curtas, objetivas, evitando textos longos, palavras desnecessárias ou questões alheias ao interesse da pesquisa.
- Isenção – os textos das perguntas não devem induzir respostas.
- Clareza – os quesitos devem ser formulados com a maior clareza possível, de preferência com frases na ordem direta, enfatizando a simplicidade e a brevidade.
- Organização – devem ser organizados de forma que a passagem de um quadro de referência para outro siga uma linha de coerência gradativa, sem idas e vindas desnecessárias que possam confundir o respondente.

Para Gonzalez Rey (2011), um desafio para quem pretende estudar a subjetividade é o fato de que o acesso às questões subjetivas não se dá “de forma direta, mas apenas por meio dos sujeitos em que aparece constituída de forma diferenciada” (p. 81). Por isso o autor orienta para o uso de instrumentos que permitam a expressão do sujeito de forma aberta, sem restrições.

Objetivando atender a esses critérios, elaborei um questionário constando de duas partes: a primeira, estruturada com perguntas do tipo lista, buscando caracterizar os sujeitos da pesquisa, e a segunda, procurando atender aos objetivos da pesquisa, formulada com questões abertas e fechadas (conforme Apêndice 1). As questões de 1 a 5 estão diretamente relacionadas ao primeiro objetivo, a questão 6 ao segundo e as questões de 7 a 10 ao terceiro objetivo; embora, de forma geral, os resultados se complementem. Por exemplo, a forma como o professor concebe a formação continuada pode influir na produção de sentidos acerca das atividades oferecidas pelo SCMB, portanto o movimento, a partir das respostas às questões, é caracterizado pelo dinamismo e a não linearidade.

Além do questionário, busquei realizar entrevistas para aprofundar temáticas e investigar os aspectos relativos ao terceiro objetivo.

b) Entrevistas

A entrevista é um instrumento bastante adequado para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões. Para Macedo (2006, p.113), “a linguagem revela, veicula e cria representações nas quais formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e do seu uso”. Assim, a análise da verbalização, gestos e expressões permitem correlações e esclarecimentos, visando à obtenção de aspectos relevantes ao tema pesquisado a partir do ponto de vista de quem o descreve.

Para Oliveira (2007), a entrevista é um excelente instrumento para coleta de dados por permitir descrições mais detalhadas acerca do objeto de estudo. Aguiar (2006) afirma, ainda, ser a entrevista um instrumento que permite o acesso a processos psíquicos, como os sentidos e significados.

Bell (2008), ao falar sobre as vantagens da entrevista, assegura que esta, ao contrário do questionário, permite um maior aprofundamento e, às vezes, pode incrementar as respostas do questionário:

Uma das principais vantagens da entrevista é a sua adaptabilidade. Uma entrevista hábil pode acompanhar ideias, aprofundar respostas e investigar motivos e sentimentos – coisas que o questionário nunca pode fazer. A maneira como uma resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, etc.) pode proporcionar informações que uma resposta escrita talvez dissimulasse. As respostas dos questionários têm de ser tomadas ao pé da letra, mas, nas entrevistas, elas podem ser desenvolvidas e esclarecidas. (p.136)

Para atender aos objetivos definidos no estudo, optei por uma entrevista semiestruturada. A entrevista não estruturada é interessante e produz valiosos dados (BELL, 2008), mas conversar livremente sobre um tema exige perícia do pesquisador para determinar a relevância e a pertinência dos dados obtidos e muito tempo na análise. Por isso, minha opção pela semiestruturada, que permite uma liberdade razoável para o entrevistado ao mesmo tempo em que assegura que os tópicos importantes para a pesquisa sejam contemplados. Bell (2008), denomina esse tipo de entrevista de guiada ou focalizada. A estrutura é antecipadamente estabelecida, mas o informante tem uma margem de mobilidade dentro da estrutura. Esses aspectos simplificam o registro e a análise dos dados, “o que é importante para qualquer pesquisa, mas particularmente para estudos com tempo limitado” (Bell, 2008; p.139).

2.4. Identificação das estratégias para a coleta e a análise de dados

De modo a melhor organizar a coleta de dados, dividi a pesquisa em duas fases:

2.4.1. Primeira fase

A fase inicial da pesquisa, contou com a aplicação de um questionário para 50 (cinquenta) professores. O quadro docente do ensino fundamental conta com um total de 58 (cinquenta e oito professores), sendo que dois professores encontram-se de licença para tratamento de saúde, uma professora com licença para cursar doutorado, três professores recusaram-se a participar da entrevista e dois demonstraram desinteresse, caracterizado pela não devolução do questionário.

O questionário, como já citado anteriormente, contou com questões fechadas, que permitiram traçar o perfil dos professores e questões abertas, contemplando os objetivos da pesquisa. Os elementos discursivos foram analisados por meio de núcleos de significação e serão apresentados e discutidos no capítulo quatro, referente à análise dos indicadores constitutivos dos núcleos; enquanto os dados coletados nas questões fechadas foram tratados por meio de análise descritiva que permitiu identificar as características da distribuição dos dados e serão apresentados em forma de gráficos, ainda neste capítulo. Quando da coleta dos dados optei por apresentar gráficos separados, professores civis e militares, com o objetivo de verificar convergência e divergências entre as categorias docentes.

I. Perfil dos docentes colaboradores

Participaram da pesquisa 50 (cinquenta) professores, das diversas disciplinas que compõem a matriz curricular da escola. São 24 professores militares (15 do sexo masculino e 9 do sexo feminino) e 26 professores civis (10 do sexo masculino e 16 do sexo feminino). A faixa etária dos professores varia entre 25 e 65 anos (Gráfico 1), sendo possível observar a incidência de menor faixa etária entre os professores militares e a maior faixa entre os professores civis, enquanto observa-se igual concentração de professores militares e civis na faixa etária de 36 a 45. A observância de maior faixa etária entre os civis pode ser explicada também pelos resultados obtidos nos aspectos relativos ao tempo de magistério e ao tempo de permanência no sistema (Gráficos 2 e 3).

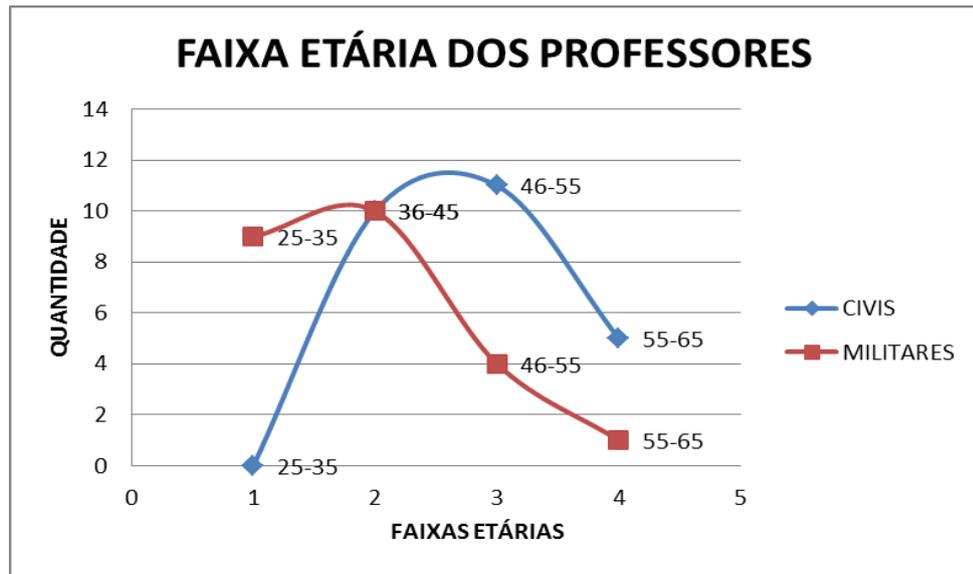


Gráfico 1 – Faixa etária dos professores
Fonte: Elaboração própria (2013)

Em relação ao tempo de magistério e tempo de permanência no sistema, verifica-se uma clara diferença entre os professores civis e militares (Gráficos 2 e 3).

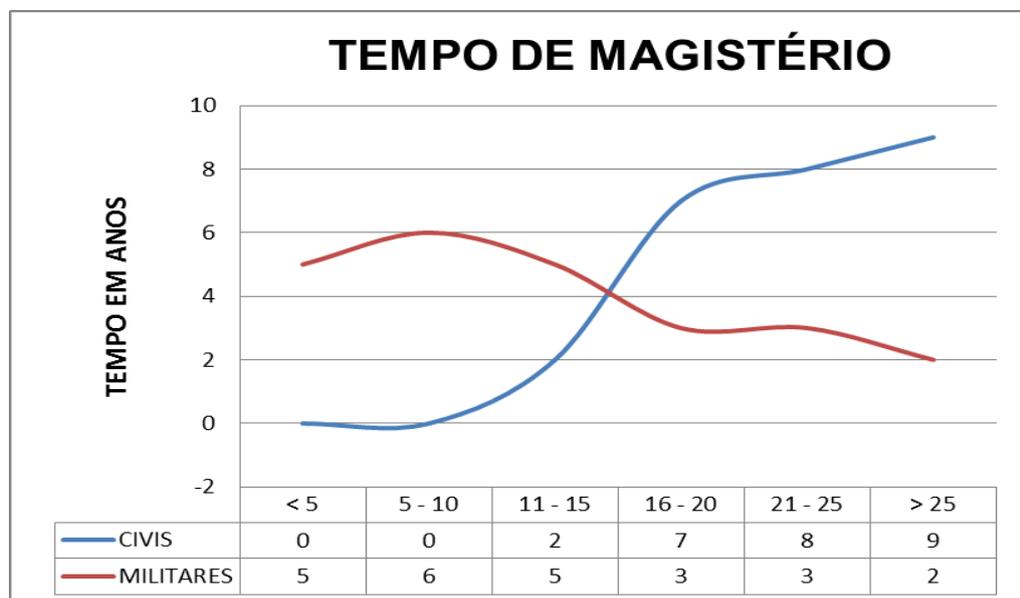


Gráfico 2 – Tempo de Magistério dos professores
Fonte: Elaboração própria (2013)

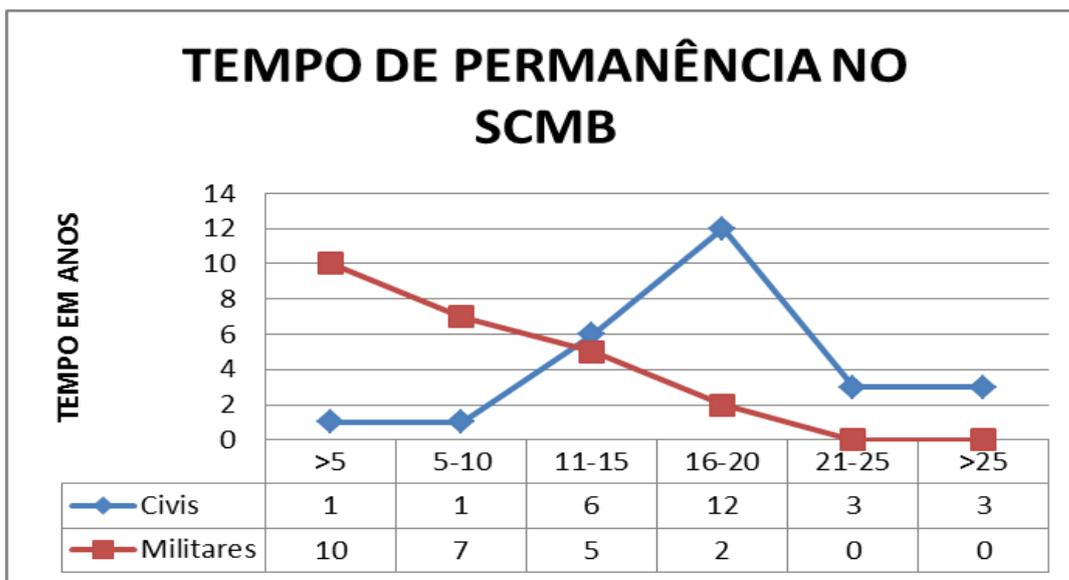


Gráfico 3 – Tempo de permanência no SCMB

Fonte: Elaboração própria (2013)

É maior o número de militares com menos tempo de magistério e menos tempo no SCMB. No caso do tempo no sistema, este fato pode ser explicado pela longa ausência de concurso público para os colégios militares. Entre 1999 e 2012, aconteceram dois concursos para Língua Inglesa e um para Língua Portuguesa; de forma a atender mais de três áreas de conhecimento. O último concurso foi em 1998, isto fez com que os professores civis se aposentassem sem que houvesse reposição de vagas. Assim, com exceção de duas professoras de Língua Inglesa (uma do concurso de 2008 e outra transferida de outra instituição) todos os professores do quadro de docentes civis têm mais de 10 anos de Colégio Militar. O que também justifica o maior número de professores com faixa etária acima de 35 anos entre os docentes civis. Quanto aos militares, apesar das vagas do concurso anual para a EsFCEx nem sempre contemplarem todas as disciplinas, há a possibilidade dos claros para professores militares serem preenchidos anualmente por meio de transferências ou seleção de OTT.

Em busca de uma caracterização mais abrangente dos professores alvos da pesquisa, uma das questões propostas no questionário foi sobre o que mais gostavam de fazer no tempo livre. Foram elencadas algumas atividades (Gráficos 4 e 5), e solicitado que o professor estabelecesse uma ordem de prioridade para as mesmas de 1 a 8, sendo que 8 representaria prioridade máxima e 1, prioridade mínima. Após a coleta de dados, foi possível observar que para os civis a

preferência em ficar com a família no tempo livre é mais acentuada do que para os militares. Atividades como conversar com amigos, ler e passear estão mais equilibradas nos dois segmentos.

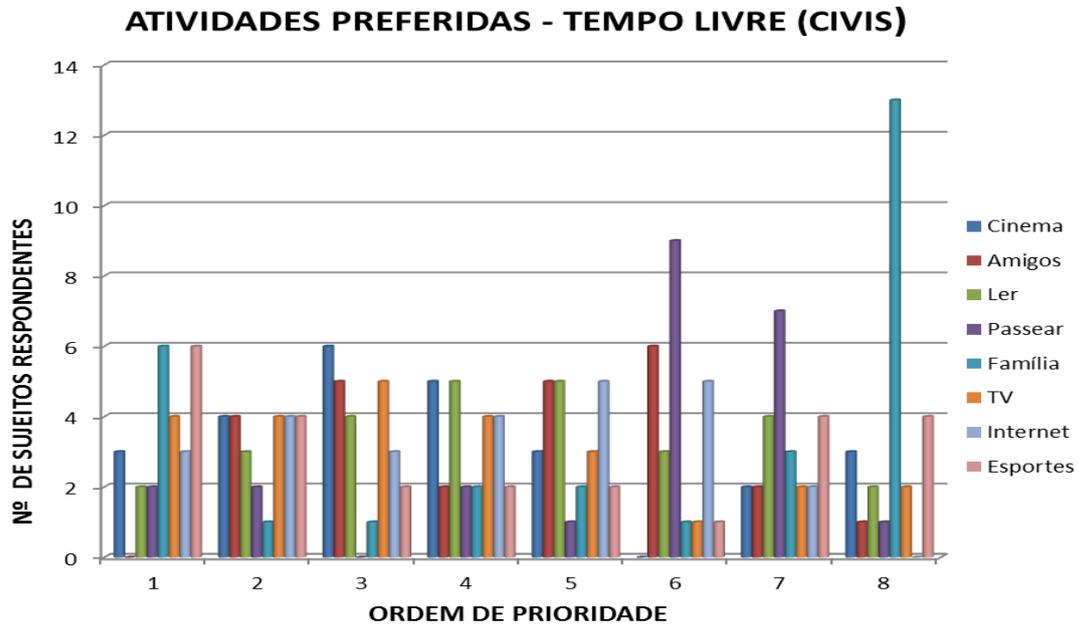


Gráfico 4 – Atividades de ocupação do tempo livre (professores civis)

Fonte: Elaboração própria (2013)

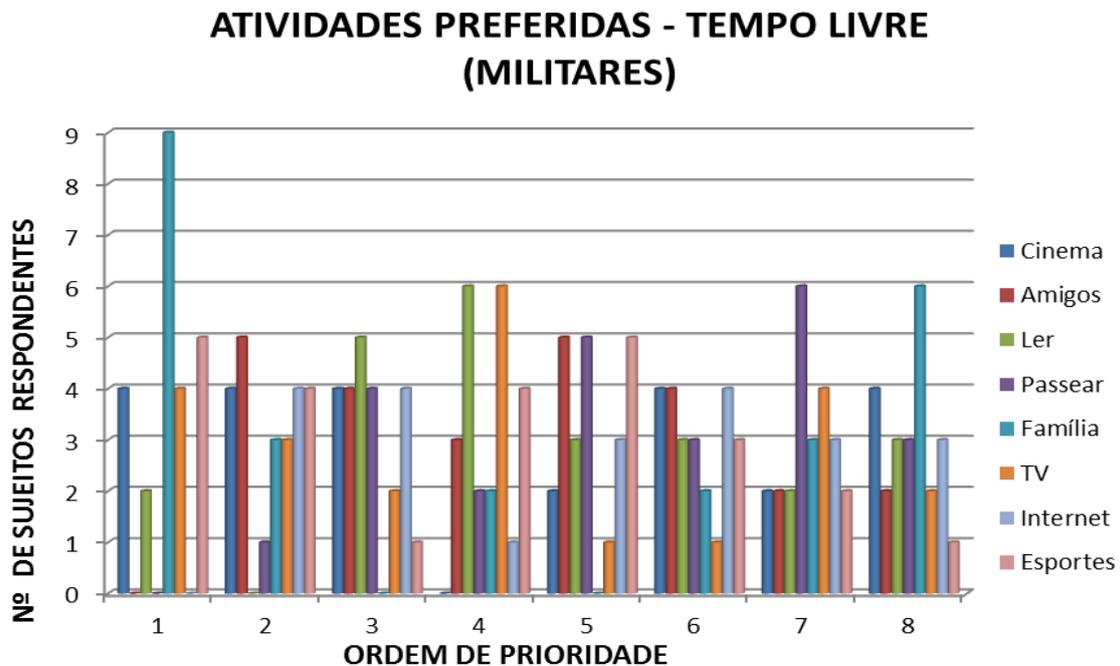


Gráfico 5 – Atividades de ocupação do tempo livre (professores militares)

Fonte: Elaboração própria (2013)

Outro aspecto contemplado no questionário foi o grau de importância atribuída a algumas atividades de formação continuada. A indicação de quais atividades os professores consideram mais relevantes para sua prática educativa e quais as que consideram mais características de um programa de formação continuada (gráficos de 6 a 9), representa um dado significativo no processo de apreensão dos sentidos atribuídos pelos professores à formação continuada. Foram elencadas algumas das atividades mais comuns a um programa de formação docente (questões 3 e 5, do apêndice 2).

Após o levantamento dos dados, constatou-se que tanto os professores civis quanto os militares destacaram, no intervalo 5-6, como mais relevante para prática pedagógica e próprios de um programa de formação continuada os cursos *latu sensu* e *strictu sensu*. Um aspecto interessante é que ao contrário dos civis, o grupo de militares se divide no que diz respeito aos cursos *strictu sensu* apresentando semelhança de indicações nos dois extremos, conforme pode ser observado nos gráficos 6 e 7.

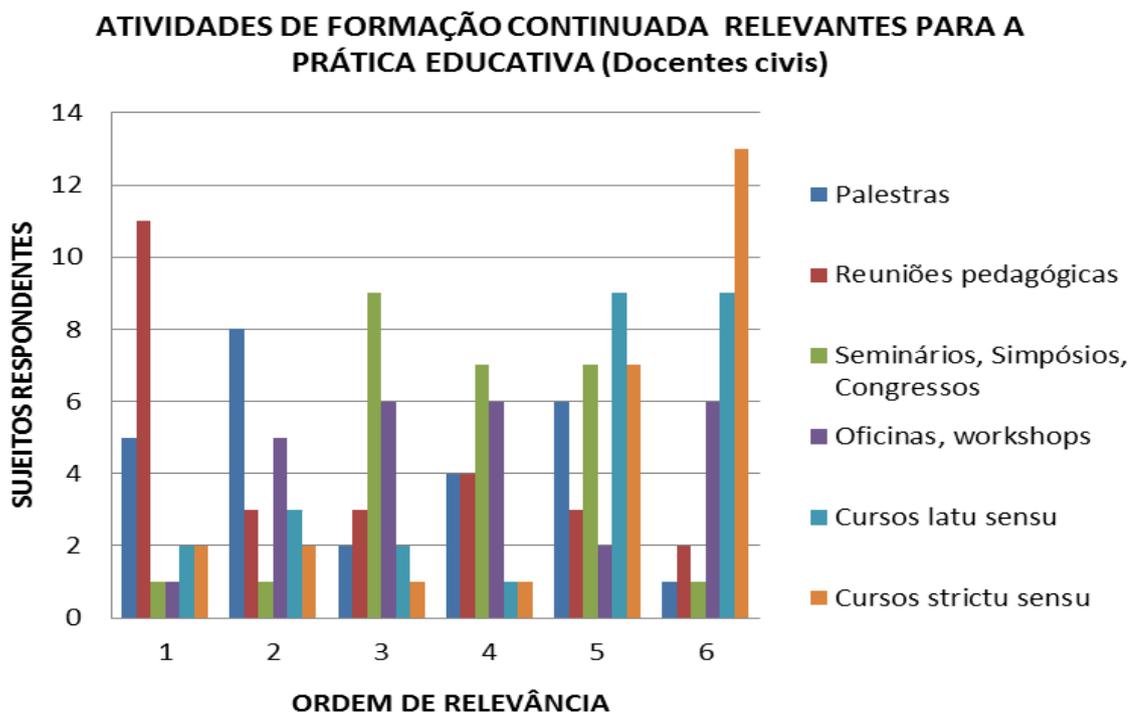


Gráfico 6 – Modalidades relevantes para a prática educativa
Fonte: Elaboração própria (2013)

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA RELEVANTES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA (Docentes militares)

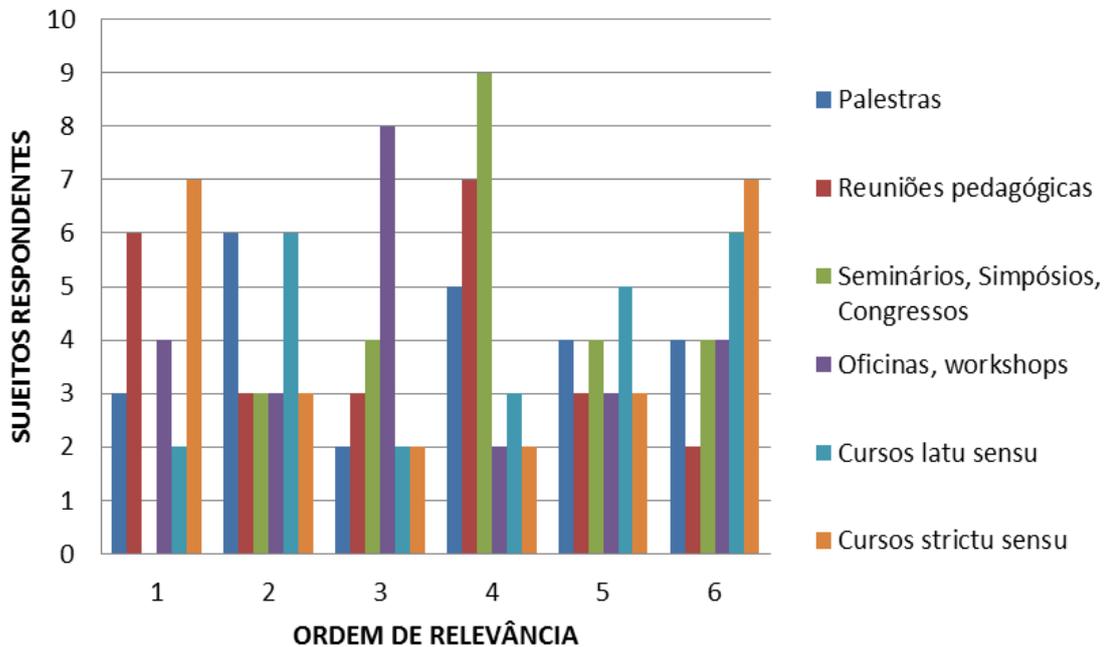


Gráfico 7 – Atividades relevantes para a prática educativa
Fonte: Elaboração própria (2013)

Com uma pequena variação, alguns professores civis consideram mais características as oficinas e *workshops*, enquanto alguns professores militares declararam que os seminários, simpósios e congressos caracterizam melhor um programa de formação continuada.

ATIVIDADES CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA (Docentes civis)

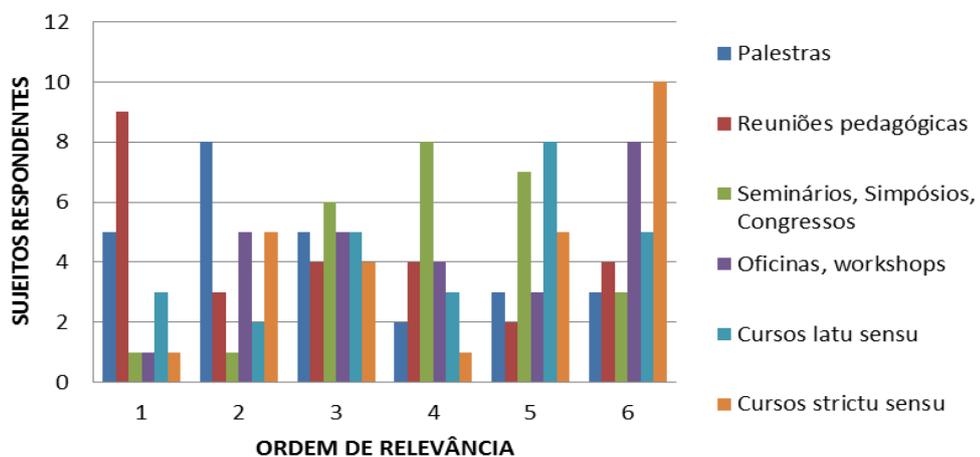


Gráfico 8 – Atividades que caracterizam a formação continuada
Fonte: Elaboração própria (2013)

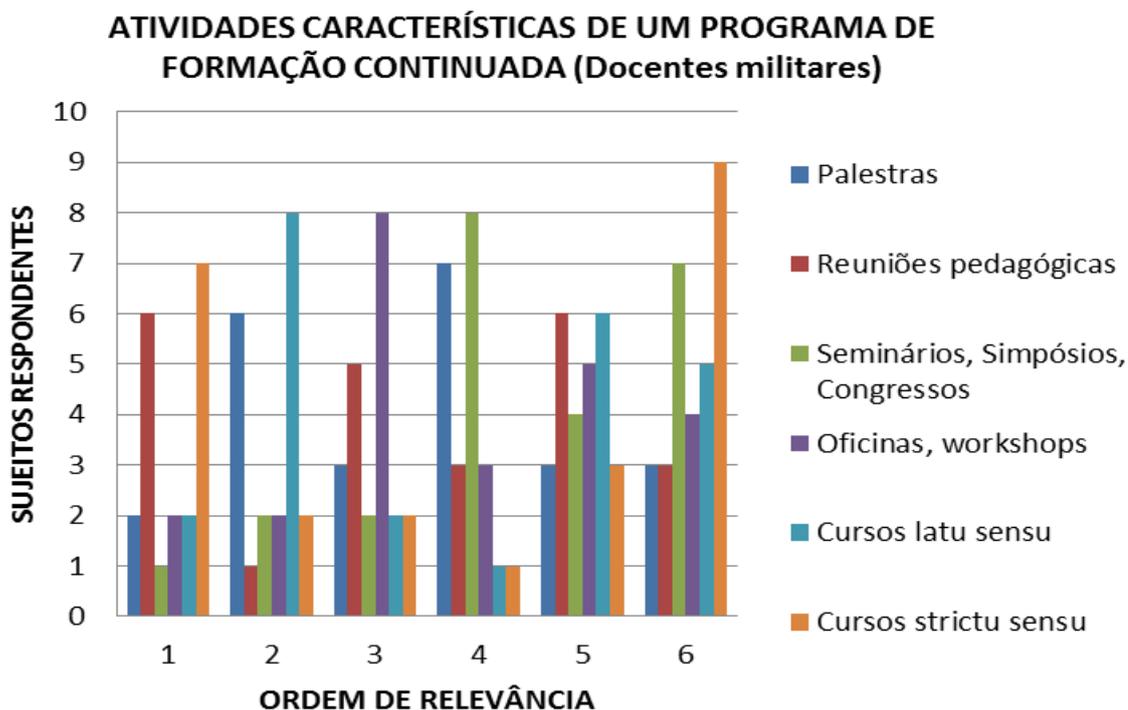


Gráfico 9 – Atividades características de um programa de formação continuada
Fonte: Elaboração própria (2013)

Assim, para uma parte dos professores militares, as atividades menos relevantes e que menos caracterizam a formação continuada são as relativas aos cursos de mestrado ou doutorado, seguido das reuniões pedagógicas; enquanto que os professores civis apontaram as reuniões pedagógicas. Sobre as reuniões pedagógicas, um professor (militar) ao se pronunciar sobre a existência de um programa de formação continuada no SCMB ou no CMF, destaca que “o programa de formação continuada acaba se resumindo ao EstAP e às reuniões pedagógicas, que na verdade, são mais administrativas que pedagógicas.”

Dos cinquenta professores, trinta e três participaram de cursos promovidos pelo SCMB, tais como: cursos de especialização, para civis e militares, oferecidos pelo Centro de Estudos de Pessoal (CEP) ou por meio de convênios firmados pelo Exército com instituições de ensino superior; curso de especialização realizado pelo DECEX, como é o caso da especialização em Multiletramentos; cursos de capacitação em idiomas e técnicas de ensino oferecidos pelo CEP, estes exclusivos para militares; e, cursos sobre mediação realizados pelo CMF. Os dezessete professores que não participaram de cursos justificam o fato devido à falta

de tempo, falta de interesse pelos cursos oferecidos, falta de cursos específicos na sua área de estudo ou por já estarem realizando cursos em outras instituições.

Quanto à questão sobre as ações de destaque na trajetória formativa dos professores (questão 4, apêndice 2), foram citados cursos (licenciatura, especialização e mestrado), congressos e simpósios, seguido de estágios e trabalhos de campo além da prática pedagógica sua e dos companheiros (tabela 3).

AÇÕES DE DESTAQUE NA TRAJETÓRIA FORMATIVA	
AÇÕES	Nº DE INDICAÇÕES
Cursos, simpósios, seminários, congressos	24
Estágios, trabalhos de campo, monitoria	14
Prática pedagógica	13
Experiência no exterior	2
Produção bibliográfica	2

Tabela 3 – Indicação de ações de destaque na trajetória formativa

Fonte: Elaboração própria (2013)

O resultado do quadro acima pode ser exemplificado pela fala de seis professores:

P1. “A oportunidade de atuar como professora formadora no IBEU durante nove anos e de cursar o mestrado em Linguística Aplicada.”

P8. “Trabalho de pesquisa em Biologia Marinha e a publicação de 5 livros na área específica e um pedagógico.”

P11. “Início de curso de graduação em Letras e a realização de um curso de francês no Canadá.”

P29. “O fazer dos meus colegas (aprendi muito com eles) e o meu próprio fazer em sala de aula (acertos e erros me fizeram e me fazem crescer bastante)”.

P30. “O curso de mestrado me ensinou os princípios do método científico, que para mim, não se restringe à ciência, mas tem aplicabilidade na minha vida. Além disso, me proporcionou conhecer com mais profundidade teorias linguísticas não abordadas na graduação. (2) a minha experiência de quase 20 anos com o método comunicativo no ensino da língua inglesa.”

P35. “Tempo vivido no exterior e cursos realizados na área de autoconhecimento.”

Estas questões possibilitaram traçar o perfil dos profissionais colaboradores, permitindo, assim, conhecer melhor algumas características do grupo.

2.4.2. Segunda fase

A fase posterior, caracterizada pelo uso da entrevista, contemplando o terceiro objetivo, envolveu 5 (cinco) professores, 3 militares (2 do sexo masculino e 1 do sexo feminino) e 2 professoras civis. Os critérios para a escolha foram: ter até, no máximo 15 (quinze) anos de serviço, serem civis ou militares QCO e terem participado de pelo menos uma ação formativa promovida pelo SCMB.

A definição desses critérios deve-se ao fato de que professores com menos tempo de serviço têm mais probabilidade de permanência no sistema e, portanto, participação em futuros programas de formação; para os professores civis, a mobilidade é mínima, e, para o militar QCO a possibilidade de transferência, quando ocorre, dá-se dentro do sistema; os dois primeiros critérios foram flexibilizados devido à indisponibilidade de alguns professores escolhidos; a participação em ações promovidas pelo sistema, porém, foi condição *sine qua non* para a construção dos dados referentes ao terceiro objetivo. Conforme citado anteriormente, os nomes utilizados para identificar os professores são fictícios e foram escolhidos pelos próprios entrevistados.

II. Perfil dos docentes colaboradores

Professora Suzy – professora civil leciona a disciplina de História, 45 anos, natural do Ceará, casada, sem filhos. Licenciada em História, tendo concluído o curso em 1989. Tem especialização na área de educação, mestrado em Literatura Brasileira e, atualmente, cursa doutorado em educação. Está no magistério há 20 anos e tem 17 de CMF, onde ingressou em 1995.

Sobre sua escolha profissional, ela afirma que fez vestibular aos 17 anos, passou na primeira vez e concluiu a licenciatura com 21 anos. Acrescentou, ainda, que saiu de casa pensando em se inscrever para Biologia, mas que no momento da inscrição não viu o curso de Ciências Biológicas no formulário. Marcou, então, o curso de História e agradece a Deus pelo incidente, porque encontrou-se no curso

escolhido. Sobre isso, afirma que “ser professora me pareceu fazer parte do curso natural da minha escolha”.

Considera, como destaque na sua formação, o conhecimento da pedagogia da mediação e as próprias publicações realizadas a partir do curso de mestrado. Participou da formação para Mediadores de Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), níveis I e II⁴ e da Especialização em Língua Portuguesa com ênfase em multiletramento, oferecidas pelo CMF e pelo SCMB respectivamente.

Professora Clara – civil, professora de Língua Inglesa, 47 anos, natural da Bahia, divorciada, com filhos. Tem licenciatura em Letras, com habilitação em língua Inglesa, concluída em 1995. Concluiu duas especializações, uma em gestão escolar e a outra em educação ambiental; esta última considera como uma das ações de maior destaque na sua formação. Tem 25 anos de magistério, sendo sete deles no CMF, para onde veio transferida em 2005. Anteriormente, lecionava em uma escola pública em Roraima.

Sua escolha profissional deve-se ao fato de sempre ter gostado de liderar na escola, e como via o professor como um líder, viu na escolha pelo magistério a forma de aliar a profissão às suas características pessoais. Além disso, declara que viu no magistério uma abertura para entrar no mercado de trabalho e declara, ainda, que “também encontrei no magistério a oportunidade de ajudar as pessoas a irem mais longe”. Kursou a formação em PEI I e II e iniciou o curso de Multiletramento.

Professora Luísa – militar (OTT), professora de Geografia, 34 anos, natural do Rio Grande do Sul, casada, sem filhos. Concluiu a licenciatura em Geografia, em 2003 e uma especialização no Ensino de Geografia, em 2007. Tem nove anos de magistério e seis de CMF.

Sua escolha profissional deu-se ainda na infância pela admiração que nutria pelos seus professores. Principalmente quando ouvia falar “da satisfação em poder fazer parte da formação de tantas pessoas”. Estes aspectos associados à identificação com a disciplina de Geografia apontaram para a escolha do magistério.

Considera, como grande destaque na sua formação, a especialização e curso para mediadores do PEI. Vê nos pressupostos da teoria da mediação

⁴ Curso de formação, realizado em dois módulos de 80 horas cada, que habilita o participante a aplicar o PEI, programa de intervenção cognitiva criado pelo psicólogo romeno, Reuven Feuerstein.

importante estratégia para melhores resultados na aprendizagem; tendo, inclusive, abordado o uso dos instrumentos do PEI e da mediação para o ensino da geografia, em sua monografia do curso de especialização. No CMF, cursou a formação em PEI I e II e a especialização em Multiletramento.

Professor Regis – militar (QCO), professor de Física, 38 anos, natural do Ceará, solteiro, com filhos. Concluiu a licenciatura em Física, em 2001. Está no magistério há dezesseis anos e há dez anos no SCMB. Tem quatro anos de CMF, para onde foi transferido em 2009. Ainda no ensino básico, a afinidade com a área das exatas direcionou-o para o estudo mais aprofundado das disciplinas de matemática e física. A preferência pelos fenômenos estudados na física prevaleceu quando da escolha da profissão.

Vê, na própria prática docente e nas pesquisas realizadas para a preparação de suas aulas, o destaque na sua formação. No CMF, participou da especialização em Multiletramento.

Professor Alan – militar (classificado professor), professor de Língua Portuguesa, 36 anos, natural do Rio de Janeiro, casado, com filhos. Bacharel em Ciências Militares, pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN), em 1997. No meio civil, concluiu a Licenciatura em Letras, em 2004; o Curso de Proficiência em Espanhol, em 2001 e especialização em Literatura Infanto-juvenil, em 2005. Tem seis anos de magistério e três de CMF.

Inicialmente, ao ser transferido, foi designado para uma função administrativa; mas, devido à carência de professor de Língua Portuguesa, à época duas professoras estavam de licença para realizar curso de pós-graduação (mestrado e doutorado, respectivamente), e, sendo portador de curso de licenciatura na área, o professor Luiz foi convidado para lecionar em um ano do ensino fundamental. No ano posterior, sua situação foi legalizada com a classificação oficial como professor.

Considera a especialização em literatura e o estágio de docência realizado em uma escola municipal, as ações mais relevantes de sua formação profissional. No CMF, cursou a especialização em Multiletramento.

A seguir, apresento os procedimentos utilizados para a análise de dados.

2.5. Análise dos dados

Após a coleta dos dados, as informações extraídas foram organizadas, classificadas e, finalmente, analisadas. Essa etapa exigiu sistematização e metodologia apropriada, tendo em vista que a preparação e a organização adequada dos dados facilitam a interpretação destes.

Para Rodrigues (2007, p.156):

Após a organização dos dados, as informações são processadas por meio de atos que seguem princípios e regras, para que delas se extraiam informações ocultas ou implícitas, e até para que se possa perceber o que é aparente nas informações amealhadas.

Com o objetivo de atender a essa necessidade de organização, as anotações oriundas do questionário e da entrevista foram revisadas e devidamente identificadas. Para maior objetividade e foco na questão de pesquisa, as categorias (Diagrama 1) foram preconcebidas a partir da questão de pesquisa e dos objetivos específicos, atentando para o fato de que novas categorias poderiam surgir com os dados.

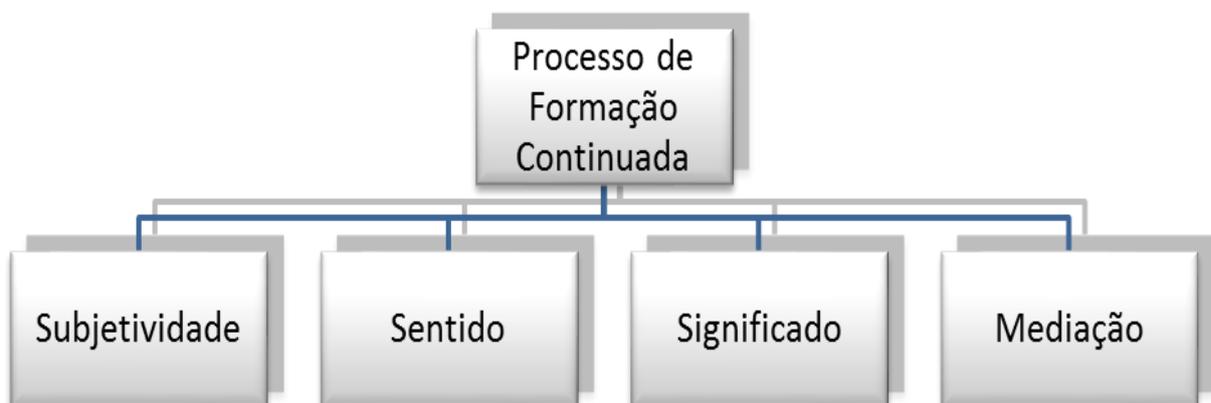


Diagrama 2: Categorias para análise de dados
Fonte: Elaboração própria (2012)

O momento da análise seguiu os procedimentos norteadores da perspectiva sócio-histórica. Aguiar (2006) defende que uma análise coerente com os pressupostos dessa perspectiva deve ter como meta:

[...] não nos contentarmos com a aparência dos fatos; não fazer simplesmente uma análise das construções narrativas, mas sim do sujeito; fazer uma análise que nos ajude a apreender a totalidade que representa o sujeito, entendendo-a sempre como aberta, em movimento; não fragmentar o texto, fazendo com que as partes fiquem desconexas, portanto sem explicação; apreender as contradições, os momentos lacunares (p.17).

Assim, os dados foram analisados por intermédio dos Núcleos de Significação, procedimento que visa “apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes” (AGUIAR; OZELLA, 2006). A elaboração de núcleos de significação consiste em organizar e analisar os dados a partir de três etapas: (1) levantamento dos pré-indicadores (palavras, expressões, caracterizadas pela repetição, reiteração, ambivalências ou contradições), (2) indicadores (aglutinação dos pré-indicadores pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição) e (3) construção e análise dos núcleos de significação.

Para tanto, segui algumas sugestões de Aguiar (2006, pp.18-19), tais como:

- Considerar a possibilidade de, após a transcrição e leitura das entrevistas, consultar novamente os entrevistados no sentido de eliminar dúvidas, explorar contradições e lacunas; o que foi facilitado pela imersão no *locus* da pesquisa;
- Quando das leituras, buscar deter um olhar mais atento para identificar os temas caracterizados pela repetição, pelas contradições, aglutinando os indicadores pela semelhança ou contraposição.
- Promover a articulação desses indicadores de modo a organizar e construir os núcleos de significação – que expressam os elementos significativos que “revelam as determinações constitutivas do sujeito” (AGUIAR, 2009, p. 20).

Para Aguiar e Ozella (2006), são esses núcleos que expressam “os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas.” Nesta análise, é importante articular a fala do sujeito, em um movimento contínuo, com o contexto sócio-histórico e os pressupostos teóricos.

Essa análise cuidadosa e sistemática é que permitiu a apreensão dos indicadores responsáveis pela constituição dos núcleos de significação. São os indicadores que permitem identificar os conteúdos presentes no discurso dos sujeitos e as relações existentes entre eles. A partir destes indicadores, constituí os núcleos que formam uma síntese dos conteúdos expressos pelos colaboradores da pesquisa. É importante ressaltar que o material obtido por meio das questões abertas do questionário também foi analisado a partir de indicadores que constituíram os núcleos de significação. A análise dos núcleos de significação permitiu apreender a produção de sentidos dos sujeitos da pesquisa acerca da formação continuada, foco das reflexões do próximo capítulo, abordando as categorias gerais da pesquisa.

3

Categorias de análise

Neste capítulo, pretendo discorrer sobre as categorias previamente estabelecidas para análise dos dados. Como já citei no capítulo anterior, as categorias predefinidas representam um elemento norteador para análise o que não impede que, na apreensão dos indicadores, possam surgir novas categorias ou subcategorias.

3.1. Formação continuada

Apresentarei o cenário para a compreensão dos sentidos e significados docentes sobre a formação continuada. Para isso, secundarizo o histórico da formação continuada no Brasil, para priorizar alguns aspectos importantes sobre as ações destinadas à formação docente, com ênfase na formação continuada. Delimito o contexto laboral dos sujeitos da pesquisa, abordando as ações e modelos de formação continuada do SCMB e do Colégio Militar de Fortaleza; e, trago à discussão as concepções dos docentes, colaboradores deste estudo, acerca de formação continuada.

3.1.1. Formação docente no Brasil – novos percursos?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, ao estabelecer, em seu Art. 62, que “a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”, apontou para a necessidade urgente de medidas que garantissem a formação inicial de relevante parcela de profissionais da educação básica sem habilitação para a docência. Tal

necessidade está confirmada nas concepções expressas no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1999), no qual fica claro que a melhoria da qualidade da educação é diretamente proporcional à formação e condições de trabalho dos professores.

Os dados do Educacenso 2007 apontaram para um quadro preocupante: cerca de 600 mil professores da educação básica pública não possuíam graduação ou lecionavam em áreas diferentes das licenciaturas nas quais se formaram. A partir daí, o Ministério da Educação intensificou as políticas relacionadas à formação de professores com especial atenção aos docentes do ensino fundamental. O Decreto 6755/2009, prevê a elaboração de um plano de formação para os professores de escola pública, por intermédio da parceria entre União, Estados e Municípios. A ação, prevista no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em vigor desde 2007, abrange três situações: uma primeira licenciatura para professores sem formação superior; uma segunda licenciatura para os que têm lecionado em áreas diferentes de sua habilitação inicial, e os estudos complementares para bacharéis sem licenciatura.

O objetivo era solucionar o problema mais urgente: suprir a carência de profissionais habilitados para a prática docente. Porém, é incontestável que apenas a formação inicial é insuficiente; a prática pedagógica implica em uma articulação constante com novos saberes, construção de conhecimentos e desenvolvimento profissional. Daí, a ação governamental abranger, em uma primeira etapa, a formação inicial e, em uma segunda etapa, a formação continuada, por meio de programas visando ao aperfeiçoamento em áreas e disciplinas específicas. Assim, o Ministério da Educação tem formulado, e implementado, um conjunto de políticas com foco não só na formação inicial, como também na formação continuada com o objetivo de garantir uma educação de qualidade.

Os programas que contemplam a formação inicial sofreram críticas quanto aos resultados. Para Freitas (2007, p. 1207), a complementação pedagógica oferecida pelo programa não solucionará os problemas no sentido de valorização do professor e, sim, causará o efeito contrário, devido à flexibilização e ao aligeiramento da formação. Apesar dessas críticas, a verdade é que o Governo Federal tem investido, cada vez mais, não só em cursos de formação inicial, como também na formação continuada por intermédio de cursos de mestrado (Mestrado Profissional

em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT); cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização por meio da Plataforma Freire, além da distribuição de publicações referentes ao ensino nas diversas áreas de conhecimento e a manutenção de um portal que possibilita o armazenamento de atividades e a troca de experiências.

Assim, um tema que, em décadas anteriores, foi relegado a segundo plano, retoma sua relevância a partir dos anos 80 (FELDMANN, 2009), como pauta de eventos científicos e alvo de políticas públicas de educação. São várias as investigações e estudos acerca da formação de professores e podem ser divididas em três temas: (1) formação inicial, envolvendo análise de currículos, significados, estruturas e teorias que norteiam as propostas curriculares das universidades; (2) formação continuada – políticas públicas, ações e modelos de formação em serviço, escola como espaço de formação; (3) aprendizagem docente – o papel do professor como aprendente, os aspectos subjetivos que permeiam o processo de formação docente; este último, mais recente e em menor quantidade.

Apesar dessa variedade de pesquisas sobre o tema, Guimarães (2004, p.30) afirma que:

“...os problemas da formação do professor, uma das pedras de toque para a melhoria da profissionalidade e da profissionalização, permanecem praticamente inalterados, pelo menos nas duas últimas décadas, o que torna ainda mais premente essa discussão e a busca efetiva de práticas formativas coerentes [...]

Entende-se por práticas formativas coerentes as ações que procurem enfatizar não só o saber fazer, mas que envolvam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes; enfim, as dimensões cognitivas, sociais e afetivas que constituem a prática docente (TARDIFF, 2011). Dessa forma, retomo a questão título dessa seção, estará a formação docente trilhando novos percursos?

Tardiff (2011) defende o papel do professor como sujeito do conhecimento, colocando, assim, a questão da subjetividade no centro das pesquisas sobre o ensino e sobre a escola. Para o autor,

“O professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana.” (p. 229)

É esse foco na subjetividade que permeia os objetivos das atuais pesquisas sobre formação docente, em especial sobre formação continuada. As ações formativas estarão avançando e seguindo novos rumos, diferentes da concepção tecnicista, instrumentalista, quando levarem em conta esses aspectos subjetivos. Se o professor “organiza sua prática a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores” (TARDIFF, 2011, p. 232), esses elementos vão estar presentes também na sua aprendizagem e, portanto, na forma de se relacionar com a formação ou qualificação docente.

Constatamos que ainda falta muito para os “novos percursos”, pois o que se observa nos resultados das pesquisas elencadas na introdução é que a maioria dos agentes formadores esquece-se de “ouvir” o professor quando do planejamento de seus programas de formação continuada.

Um dos objetivos desta pesquisa é ouvir os professores de uma escola do SCMB acerca das ações formativas promovidas pela instituição, no intuito de oferecer subsídios para uma prática formativa coerente, que atenda às diversas dimensões do ser professor. Para tanto, é importante descrever as modalidades de formação continuada promovidas pelo sistema em questão.

3.1.2. Formação continuada no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB)

Segundo Luchetti (2006), ao longo de nossa história o ensino militar teve uma evolução nem sempre linear, marcado por reformas que tentavam acompanhar os interesses estatais, as tendências pedagógicas e as influências externas, entre outros fatores. Para este estudo, interessa detalhar apenas a mais atual: o processo de modernização do ensino no Exército, limitando-me às mudanças no âmbito dos Colégios Militares, mais especificamente do Colégio Militar de Fortaleza (CMF). Não

é meu objetivo, nesse momento, discorrer sobre as teorias que fundamentaram as mudanças ou mesmo avaliá-las. A ideia é, a partir de uma contextualização inicial, descrever algumas ações que efetivamente representaram e delinear um novo percurso da formação continuada no âmbito SCMB, tendo como fonte documentos, portarias e diretrizes que norteiam o processo ensino-aprendizagem nos Colégios Militares.

Em 1995, o Estado-Maior do Exército (EME) organizou um Simpósio sobre educação que originou um documento intitulado “Política de ensino para o ano 2000”. Este foi o início de um processo que culminou em 1998 com a Proposta Pedagógica que atribuiu ênfase à formação geral, à reformulação curricular e à adoção de mecanismos de incentivo ao "aprender a aprender"⁵.

A Portaria nº 026, de 6 de setembro de 1995, criou um Grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização no Ensino (GTEME) composto por professores, sociólogos, psicólogos e pesquisadores do Exército, da UFRJ e da UERJ. A ação inicial do GTEME foi promover uma ampla avaliação por meio de pesquisas, entrevistas e visitas de trabalho, com o objetivo de levantar dados que permitissem um diagnóstico preciso da situação do Sistema de Ensino na época. Ao final dessa etapa, foi ratificada a qualidade do Sistema e evidenciados os aspectos que careciam de reformulação e de aperfeiçoamento. Os dados consolidados deram origem a diversas ações no sentido de redimensionar o ensino no Exército de modo a atender aos desafios do século XXI.

A avaliação envolveu a estrutura e a legislação de ensino, o currículo, a didática e a metodologia desenvolvidas, a sistemática de avaliação, os recursos humanos, a infraestrutura e o relacionamento externo ao Exército.

No diagnóstico expresso no Doc nº 49, de 15 de julho de 1996, Fundamentos para a Modernização do Ensino, sobre os recursos humanos no

⁵ Tem como objetivo desenvolver a autonomia do aluno, as estratégias criadas devem levar em conta os conhecimentos prévios, expectativas e características desse aluno; que se torna responsável pelo processo, participando ativamente da construção de sua aprendizagem. Segundo Duarte (2009) o lema “aprender a aprender”, defendido por Piaget, Coll e Delval (PIAGET, 1983; COLL, 1994; DEVALL, 1983 apud DUARTE, 2009, p.p. 64-65), representa um tipo de ideário pedagógico que sintetiza uma ‘pedagogia reacionária que leva ao esvaziamento da educação escolar e do papel do professor’ (p. 65). O autor concorda que a educação deva desenvolver a autonomia intelectual, mas discorda da ‘valoração’ contida na ideia de que aprendizagem solitária possa ser mais eficiente do que a mediada; e, de que a interação com o professor possa cercear o desenvolvimento da autonomia ou da criatividade do aluno.

Sistema, ressaltava-se a importância dos conhecimentos de pedagogia, didática e metodologia, assim como a experiência na área de ensino para aprimorar o desempenho dos professores; e assinalava-se a carência de formação pedagógica dos oficiais pertencentes ao Quadro do Magistério do Exército. Além disso, destacavam-se alguns pontos considerados críticos:

“Os diretores de ensino, nem todos têm experiência na área ou vivência anterior no estabelecimento que comandam. A preparação desses oficiais privilegia o comandante em detrimento do diretor de ensino, fato este que facilita a adoção de medidas por vezes personalistas, com prejuízo do trato pedagógico de diferentes assuntos.”

“Não é exigida formação pedagógica dos candidatos ao Quadro do Magistério do Exército, no concurso a que são submetidos. Posteriormente, no decorrer de sua vida profissional, não são realizadas atividades regulares de reciclagem ou de aperfeiçoamento pedagógico para os professores, tanto civis quanto militares.”

“Os próprios instrutores, selecionados segundo critérios exigentes, desconhecem as técnicas de dinâmica grupal, em particular as referentes à condução de trabalhos em grupo. Em decorrência, pouco exploram e valorizam a experiência de seus instruendos.”

“Os Estágios de Atualização Pedagógica e Administração Escolar não têm atingido com eficácia seus objetivos. Como causas podem ser apontadas a reduzida carga horária dos estágios, [...] e seu aproveitamento para transmissão de normas gerais de ação e de outras peculiaridades, em geral administrativas.” (p.6)

Como é possível perceber, a avaliação realizada pelo GTEME apontou para problemas críticos pertinentes à formação profissional: os diretores de ensino e comandantes são oriundos da Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECEME) e além de não terem recebido formação pedagógica, muitas vezes desconheciam as peculiaridades de um estabelecimento de ensino. Além disso, o quadro docente era formado, também, por militares oriundos da AMAN, que prestavam concurso para o Magistério do Exército, para o qual não era exigida licenciatura.

O Documento nº 49 deu origem a ações previstas na Política Educacional para o Exército do século XXI. A Portaria nº 025-DEP, de 26 de julho de 1996 apresentava propostas de ações e diretrizes, tais como:

“Propor instrumentos que: permitam valorizar e estimular professores, instrutores e monitores, bem como os integrantes da administração escolar,

em sua ação educacional; propiciem habilitação permanente atualização e contínuo aperfeiçoamento dos docentes e integrantes da administração escolar.”

“Propor medidas de aprimoramento dos instrumentos de seleção, preparação e atualização dos recursos humanos da área de ensino.”

“Exigir que professores do Magistério do Exército (ME) e nomeados em comissão possuam licenciatura nas respectivas graduações.”

“Propor instrumento de valorização e estímulo dos professores. Considerar, entre outras providências, o estabelecimento de um plano de carreira e de incentivos à permanente reciclagem e atualização profissional.” (p.7)

Além dessas diretrizes, a formação continuada é prevista em vários outros documentos que regulamentam o ensino no Exército:

O Regulamento da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (R-15) em seu Art.7º, inciso II, indica como atribuição funcional do Diretor da DEPA: “manter atualizados seus professores, instrutores e monitores no campo didático-pedagógico, por meio de estágios e de acordo com as diretrizes do DEP e da DEPA” (p.6);

O Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126), no Capítulo I, Título III, Artigo 6º, elenca as atribuições do Comandante e Diretor de Ensino, dentre as quais temos: “IV - incentivar e propiciar a realização do aperfeiçoamento do corpo docente, seguindo normas do órgão gestor da linha de ensino, sem prejuízo das funções escolares” (p.3);

O mesmo Regulamento em seu Título VII, do Corpo Docente, Art. 41, traz: “o corpo docente frequentará, anualmente, a estágios de atualização pedagógica e administração escolar” (p.9);

O Regimento dos Colégios Militares (R-69), Seção II, Da Supervisão Escolar, Art. 18, inciso III, prevê como atribuição do supervisor: “promover e incentivar a atualização pedagógica e o aperfeiçoamento dos docentes” (p.7);

O Regulamento dos Colégios Militares (R-69), de 6 de fevereiro de 2008, Capítulo V, dos professores, Art. 22, inciso VIII, indica como atribuição dos professor: “aperfeiçoar-se profissionalmente, visando à maior eficiência no desempenho de suas tarefas” (p.9).

Essa atribuição do professor, inclusive, faz parte de sua avaliação. Na Ficha de Avaliação do Desempenho (FAD), Anexo A do R-126, um dos itens a ser avaliado é a atualização permanente de conhecimentos na área de concentração do professor.

Anualmente, com o objetivo de regular o planejamento, a gestão escolar e a execução do ensino no SCMB, a DEPA publica as Normas de Planejamento e

Gestão Escolar (NPGE) que em seu capítulo 3, ressaltam a relevância do papel desempenhado pelos professores e pelas equipes técnico-administrativas e pedagógicas, destacam a importância do aprimoramento permanente do corpo docente e consideram como fundamental a capacitação dos agentes de ensino. Indicam-se, para esse fim, cursos e estágios a serem promovidos pelo DECEX ou por sua indicação, elencando alguns já programados:

“1) **Cursos de Especialização em Coordenação Pedagógica (CCP) e Psicopedagogia /Orientação Educacional (CPOE)**, realizados no CEP e destinados a oficiais das Armas, do QMB, do Sv Int e do QCO, das áreas do Magistério, Psicologia e Pedagogia, para preencher os cargos nas Divisões de Ensino (Div Ens) – Seção Técnica de Ensino, Seção Psicopedagógica e Seção de Supervisão Escolar.

2) **Curso de Especialização de Auxiliar de Ensino (S/06)**, realizado no CEP e destinado a sargentos aperfeiçoados, habilitando-os a ocupar cargos de Auxiliar das Seções Técnicas de Ensino e das Seções Psicopedagógicas, bem como a de monitor do SCMB;

3) **Curso de Especialização em Língua Portuguesa com ênfase nos multiletramentos**, destinado a oficiais e professores civis de todas as áreas do Magistério, Psicologia e Pedagogia, conduzido pela DEPA e realizado pelo Ensino a Distância (EAD).

4) **Estágio de Administração Escolar**, destinado aos oficiais nomeados Comandante de Colégio Militar e Chefe de Divisão de Ensino, conduzido pelo CEP e realizado por ensino a distância (EAD), preferencialmente, antecedendo à assunção do cargo ou função.

5) **Estágio de Atualização Pedagógica Nível I**, destinado aos oficiais especialistas em educação e que se encontram no exercício de suas funções, realizado anualmente, de forma presencial, sob a direção do CEP e coordenação do DECEX.

6) **Estágio de Atualização Pedagógica Nível II e Continuado**, destinado aos agentes de ensino (professores, instrutores e monitores), de caráter continuado, realizado ao longo do ano letivo, nos mesmos moldes da instrução de quadros, sob a responsabilidade do Cmt e Dir Ens e conduzido pela Seção de Supervisão Escolar.” (DEPA, NPGE/SCMB, 2012, pp. 5-6)

O mesmo documento traz a indicação de que os responsáveis pela organização dos estágios devem levar em conta as expectativas dos professores quando orienta para que:

“Na realização de tais estágios, os CM devem buscar atender aos interesses dos professores quanto a datas, horários e assuntos e lançar mão, além dos profissionais de renome de fora dos CM, dos próprios membros do corpo docente.” (DEPA, NPGE/SCMB, 2012, p. 9)

Além dessas diretrizes, as normas (NPGE) ressaltam que é tarefa não só do Comandante e Diretor de Ensino como de todos que compõem o núcleo gestor incentivar o aperfeiçoamento profissional, estimular a participação em eventos pedagógicos, em cursos e estágios, (dentro ou fora do Exército) no país e/ou no exterior. Incentivar, ainda, a organização de simpósios e seminários:

“Os CM que, tradicionalmente, têm realizado eventos de caráter pedagógico, tais como os regionais de supervisores, promovidos pelo CMRJ, CMBH e CMJF, devem continuar a fazê-lo. Os demais CM devem envidar esforços para realizar eventos semelhantes, os quais são reconhecidos pela DEPA como úteis à capacitação dos docentes e ao entrosamento dos CM”. (DEPA, NPGE/2012, p.6)

É possível observar, também, a aceitação de que a qualidade do ensino passa pela valorização dos recursos humanos e que esta pode ser ampliada pelo investimento em uma ação formativa que contemple as necessidades e as experiências pessoais.

“[...] valorização das pessoas – as diferentes experiências das pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem deverão ser consideradas, visando ao permanente desenvolvimento e aperfeiçoamento. Assim, o êxito dependerá das habilidades e da motivação dos agentes de ensino. Por isso, a necessidade de **investir continuamente nos recursos humanos por intermédio de educação, treinamento e oportunidades de exercitar a iniciativa e a criatividade;**” (grifo meu) (DEPA, NPGE/2012, pp. 6-7)

Em palestra proferida em maio de 2011, durante o IV Encontro de Supervisores Escolares do SCMB, em Fortaleza, o representante da DEPA apresentou como principais metas/ações para formação continuada no SCMB:

- Inclusão, no Planejamento Administrativo (PAD), de verba específica à formação continuada para propiciar a participação dos profissionais da educação em congressos, seminários, bem como para a contratação de palestrantes para os ESTAP;
- Estabelecer um cronograma de atividades e um horário destinado especificamente à Formação Continuada, seja ela interna ou externa;
- Aumentar o efetivo de agentes de ensino (direto e indireto) matriculados em programas de pós-graduação, planejando para que não haja prejuízo para as atividades docentes nem interferências externas durante o aperfeiçoamento;

- Aumentar as parcerias com estabelecimento de ensino civis;
- Incentivar o corpo docente a produzir artigos científicos, publicações em revistas e periódicos sobre assuntos que estejam dentro de sua área de formação, devendo os mesmos serem explorados no próprio CM.

No que toca ao oferecimento de cursos de capacitação, de aperfeiçoamento, de especialização e mesmo de mestrado, o DECEX o faz por intermédio do Centro de Estudos de Pessoal (CEP) e a Coordenadoria de Ensino à Distância (CEAD). O CEP, criado em 24 de abril de 1965, tem como missão:

- Especializar recursos humanos para o desempenho de funções técnicas e de assessoramento nos sistemas de ensino, de comunicação social e de operações psicológicas do Exército.
- Especializar recursos humanos, no nível *stricto sensu*, mestrado, em Educação Militar.
- Capacitar recursos humanos em idiomas. - Realizar a avaliação psicológica para missões de paz e cursos.
- Realizar pesquisas nas áreas de pessoal, da educação, da psicologia, da comunicação social e em outras áreas de interesse do Exército nos campos das ciências humanas, aplicando-as às ciências militares.
- Preservar o patrimônio e os valores históricos e culturais do Forte Duque de Caxias, bem como a área de proteção ambiental sob responsabilidade da Unidade. (fonte: <http://www.cep.ensino.eb.br/o-cep/apresentacao>)

Paralelamente, a CEAD, criada por meio da Portaria nº 161, de 20 de dezembro de 2005, tem como principal objetivo desenvolver e implementar ações de EAD no Exército Brasileiro, proporcionando educação continuada por intermédio de cursos de graduação, pós-graduação e treinamentos de curta duração aos militares, aos seus dependentes e à sociedade em geral. Para isso, mantém intercâmbios com instituições civis e militares e oferece soluções em EAD que busquem implementar inovações e melhorias educacionais, por meio de investimento em tecnologia e em projetos como o Portal de Educação do Exército (www.ensino.eb.br) e o Ambiente Virtual de Aprendizagem, o EB aula.

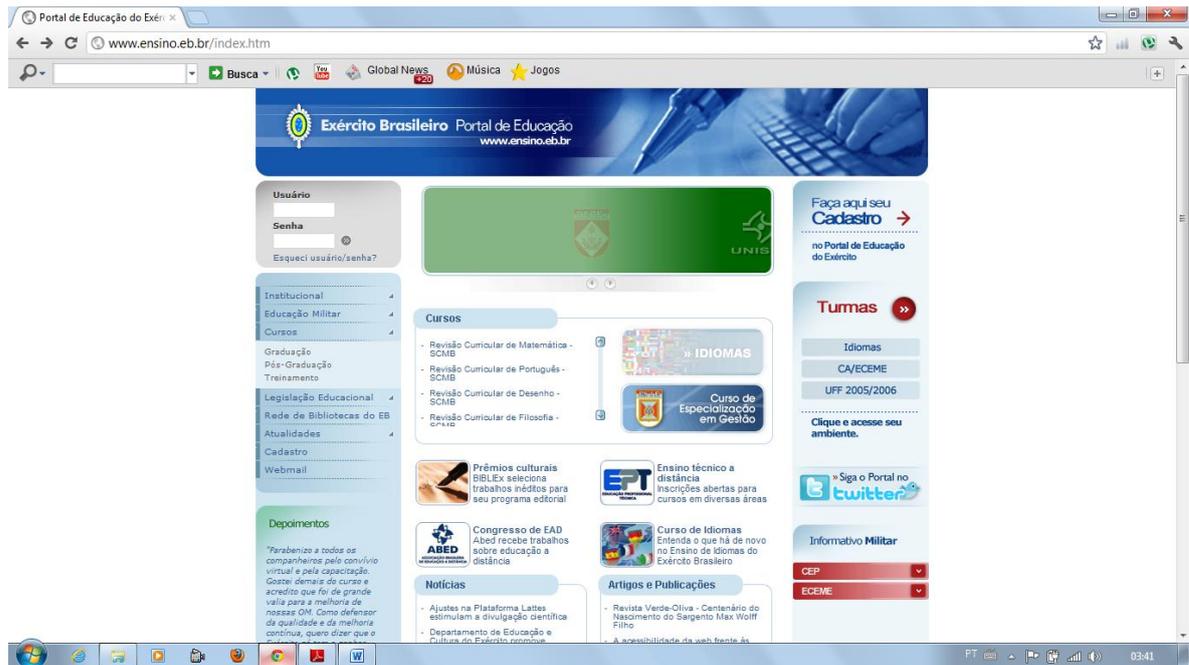


Figura 1- Tela inicial do Portal de Educação
(www.ensino.eb.br)



Figura 2 - Exemplo de tela do EBaula
(www.ebaula.ensino.eb.br)

Com o incentivo à pesquisa, promovido pelo processo de modernização do ensino no Exército, são várias as publicações científicas não só no âmbito do SCMB, como também nas Escolas de Formação (AMAN, EsPECEX, EsFCEX). Essas publicações aliadas à organização de eventos, como seminários e simpósios,

têm se mostrado excelentes espaços para troca de experiências e difusão de conhecimentos.

COLÉGIOS	TIPOS DE EVENTOS				
	SIMPÓSIOS DE EDUCAÇÃO/CM	SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DA DEPA	ENCONTRO DE SUPERVISORES DO SCMB	ENCONTRO DE PSICOPEDAGOGOS DO SCMB	OUTROS ENCONTROS/TEMAS ESPECÍFICOS
CMB		1	1		
CMBH					
CMC	2	1	1		
CMCG	5	1	1	1	
CMF	1		1		3
CMJF	2	1			1
CMM	1			1	
CMPA	1				
CMR	1				2
CMRJ		1			1
CMS	5	1	1	1	
CMSM	1				

Tabela 4 - Número de eventos realizados no SCMB – Período de 2005 a 2012
Fonte: elaboração própria (2012)

É possível observar, então, a crescente preocupação com ações de formação continuada no SCMB como forma de valorização dos recursos humanos e, por conseguinte, de melhoria de qualidade no ensino.

Com o objetivo de melhor caracterizar o *locus* da pesquisa, abordarei, a seguir, as ações de formação continuada desenvolvidas pelo Colégio Militar de Fortaleza.

3.1.3. Formação continuada no CMF – ações e modelos

*A docência como profissão não se encontra pronta e acabada,
mas em processo contínuo de reflexão e construção.
(Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido)*

O marco para o incremento de ações envolvendo a formação continuada no CMF foi o ano de 2000 com a criação de uma assessoria pedagógica que, no ano seguinte, tornar-se-ia a Seção de Supervisão Escolar. Antes disso, as atividades de formação continuada envolviam apenas os Estágios de Atualização Pedagógica (ESTAP) realizados no início do ano letivo e os cursos de Atualização pedagógica e Orientação Educacional oferecidos pelo CEP. Em 1997 e 1998, com o início do processo de modernização, aconteceram algumas palestras promovidas pela Seção de Orientação Educacional (SOE), atual Seção Psicopedagógica, sobre a temática que norteava a nova Proposta Pedagógica da escola: Aprender a aprender, Trabalho em Grupo e Interdisciplinaridade.

A partir de 2000, um projeto de formação continuada, ainda tímido, tinha início. O EstAP, que antes tinha uma formatação mais administrativa passou à discussão de temas envolvendo a prática educativa. Assim, anualmente, na primeira semana, antes do início do ano letivo, promove-se um encontro com palestras e oficinas, sobre assuntos de interesse dos professores e da escola. De 2000 a 2012, já foram discutidos temas como: Dinâmica de Grupo, Práticas Avaliativas, Aprendizagem Mediada, Dificuldades de Aprendizagem, Relações Interpessoais, Apoio Pedagógico, Educação Ambiental, Tecnologias Digitais, Práticas de Letramento e Ensino por Competência e Habilidades.

Ao longo do ano, dependendo da disponibilidade de verbas ou de parcerias com instituições de ensino superior, organiza-se, bimestralmente, o EstAP continuado, caracterizado por palestras e/ou relatos de experiências de professores do CMF. Um dos aspectos importantes é a previsão de palestras de motivação profissional ou sobre temas que valorizam não só a dimensão profissional, como também os aspectos afetivos e de desenvolvimento pessoal.

Outras ações formativas são desenvolvidas no CMF: seminários para pais e professores, reuniões pedagógicas para discussão e implementação de medidas

que favoreçam à melhoria do processo ensino-aprendizagem, liberação e ajuste de horário para os professores que participam de cursos de pós-graduação; incentivo financeiro, por intermédio de passagens e/ou inscrição para apresentação de pesquisas em congressos, simpósios ou seminários; incentivo à publicação de livros e revista científica. Além dessas ações, o CMF incentiva a participação em atividades promovidas pelo SCMB e investe em formação interna.

Dentre essas ações, é importante ressaltar duas que envolveram e envolvem, ainda, um grande número de professores os quais são alvos de avaliação dos sujeitos dessa pesquisa. A primeira, importante por ter sido fruto de solicitação de um grupo de professores, foi em 2006. Um grupo de quatro professores teve acesso à proposta teórica de Reuven Feuerstein, psicólogo romeno que desenvolveu a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TMCE) - construto teórico estruturado no sentido de contribuir para a eficiência da organização do pensamento do educando e sistematizar a ação mediadora através dos critérios para uma Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Com o objetivo de aplicar sua teoria e proporcionar a EAM, Feuerstein criou, também, o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) - estratégia de intervenção que tem como principal objetivo o desenvolvimento das funções cognitivas⁶, aumentando o potencial de aprendizagem do indivíduo.

Vendo no programa uma oportunidade de contribuir de forma mais efetiva com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, o grupo apresentou à direção do colégio a proposta de formação de mediadores do PEI, nível I; e, assim, foi formado o primeiro grupo de mediadores, um total de 17 professores. Quando da formação no nível II, em 2007, foi criada uma segunda turma, que contou com 18 professores das diversas áreas de ensino. Esse grupo também foi formado no nível II, em 2008. Com o objetivo de difundir a metodologia, a empresa⁷ contratada para ministrar a formação do PEI promoveu para um grupo de 35 (trinta e cinco) professores voluntários, um Curso de Metodologia da Didática centrada no Processo, que tem como eixo norteador os pressupostos teóricos da TMCE e da

⁶ Série de atividades mentais que são pré-requisitos para dominar as operações mentais (sendo estas um conjunto de ações interiorizadas, organizadas e coordenadas, por meio das quais se elabora a informação procedente das fontes internas e externas de estimulação).

⁷ A formação foi ministrada por Centros de Treinamento Autorizados (ATC), de S Paulo, Campinas (1ª turma) e Rio de Janeiro (2ª turma).

EAM, de Reuven Feuerstein. O grupo integrava profissionais de diversas áreas, inclusive fora do universo de mediadores do PEI, assim distribuídos: Supervisão Escolar (03), Orientação Educacional (03), Psicologia (01), Biologia (05), Física (01), Língua Portuguesa (04), Química (04), Matemática (02), Língua Estrangeira (07), Educação Artística (02), Geografia (02), História (01).

Em 2009 foi realizada uma avaliação do programa e foi verificada uma pequena melhoria nos resultados dos alunos. Os professores acreditaram que a forma da aplicação e a pressão em obter resultados tenha atrapalhado a implantação do programa. A transferência, desligamento e aposentadoria de alguns profissionais diminuíram o percentual de mediadores, exigindo uma nova formação para a continuidade da aplicação do programa, o que não foi possível devido ao pequeno número de voluntários. Dos 35 profissionais que participaram das duas formações, apenas 17 continuam no CMF e estes devido ao aumento da carga horária não demonstraram interesse em dar continuidade ao programa. Seria necessária uma redistribuição de carga horária, tempo para estudo e planejamento que no momento atual não seria possível.

A última formação em grande escala foi promovida pelo SCMB, por intermédio da DEPA, e teve início em 2010. Denominado *Projeto Letramento do Sistema Colégio Militar do Brasil*, em forma de curso de especialização à distância, o projeto tem como objetivos: (1) esclarecer os docentes quanto aos problemas de escrita; (2) conscientizar os docentes de seu papel na emancipação de seus alunos; (3) subsidiar os docentes para o trabalho com a leitura e a escrita a partir de metodologia apropriada para atender às necessidades individuais dos alunos; (4) auxiliar os docentes na ação de apoio pedagógico, visando ao combate do fracasso escolar e (5) contribuir com o processo de formação continuada do SCMB.

Originado por pesquisas realizadas nos anos de 2006, 2007 e 2009 que apontaram para dificuldades de aprendizagem em linguagem por parte dos alunos que ingressam no SCMB, o projeto iniciou com uma primeira turma composta por professores de quatro CM e, em 2011, uma segunda turma com profissionais dos 12 colégios militares. No CMF, especificamente, a primeira turma tinha 17 profissionais, sendo 14 docentes, um psicopedagogo, uma supervisora e uma bibliotecária; a segunda turma foi composta por 14 profissionais, sendo 11 docentes e 4 não-docentes: um psicólogo, um psicopedagogo e um servidor civil (com licenciatura em

Ciências Biológicas, lotado na Seção Técnica de Ensino). A formação ainda está em processo de avaliação.

Outra modalidade de formação são os Encontros e Simpósios organizados pelos CM. Em 2009, fazendo parte das comemorações dos 90 anos do CMF, realizou-se o I Simpósio de Educação com o tema “Práticas pedagógicas: desafios e possibilidades”; com os objetivos de promover discussões sobre temáticas educacionais com foco na troca de experiências sobre práticas pedagógicas, divulgar trabalhos e pesquisas envolvendo a prática pedagógica e as novas metodologias e contribuir com a formação continuada de educadores. Um aspecto interessante a destacar foi a participação dos professores no planejamento e execução do simpósio, com a sugestão de tema e palestras e apresentação de pesquisas pessoais.

Em 2011, o CMF organizou o IV Encontro de Supervisores Escolares do SCMB, evento itinerante que tem como objetivos promover a troca de experiências entre os supervisores escolares do SCMB, incentivar o aperfeiçoamento do corpo pedagógico dos CM e debater temas inerentes à prática supervisora. Com a participação de representante da DEPA, representantes da supervisão escolar de cada CM e dos coordenadores pedagógicos do CMF, o IV Encontro concentrou sua discussão nas ações formativas e nas práticas avaliativas. O Encontro dividiu-se em duas fases, a primeira realizada à distância, em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), envolvendo uma discussão inicial acerca dos temas a serem abordados, e a segunda, presencial, com palestras de professores convidados sobre os temas escolhidos.

Nesse ponto, é pertinente trazer algumas das opiniões dos supervisores sobre o tema formação continuada, postadas no AVA, no período de 18 a 29 de abril de 2011. A tarefa proposta no AVA consistia na leitura de dois textos: (1) **Teorias e fazeres na escola em mudança.** (2) **Formação continuada na escola**⁸. Após a leitura, os supervisores foram convidados a definir formação continuada, elencar metas para a formação continuada no SCMB e a refletir sobre o Projeto Letramento, institucionalizado pela DEPA com o objetivo, dentre outros, de promover a formação continuada no SCMB.

⁸ (1) FILIPOUSKI, Ana Maria R; MARCHI, Diana Maria; SCHÄFFER, Neiva Otero. (Org.). Porto Alegre: UFRGS Editora, 2005; (2) Revista Nova Escola – Gestão escolar, Editora Abril.

Com o objetivo de contextualizar e conhecer as opiniões dos responsáveis direto pelas ações formativas nos CM, transcrevo os comentários dos supervisores, no Apêndice 3, identificando-os por S_n, ressaltando que algumas escolas contam com mais de um profissional na composição de seu quadro, mas, para a participação no AVA, é indicado um representante que consolida a opinião do grupo.

Ao analisarmos a fala dos supervisores, é possível observar que o ponto em comum é o conceito de que a formação continuada seja o conjunto de atividades desenvolvidas no sentido de promover a qualificação do professor, com o objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem. O que pode ser constatado nos comentários abaixo:

S₁: No nosso entendimento formação continuada é todo um conjunto de estratégias, planejamento e particularmente ações voltadas para promover o aperfeiçoamento de todos os profissionais em educação de determinado Estabelecimento de Ensino, no sentido de melhor prepara-los para desempenhar suas respectivas práticas didáticas-pedagógicas.

S₃: Formação continuada significa promover a oportunidade ao professor de crescer profissionalmente e poder estar melhor preparado para o cotidiano escolar, para que seus alunos possam ter um melhor rendimento no processo ensino-aprendizagem.

S₄: Entendo que formação continuada é o conjunto de atividades desenvolvidas no intuito de manter o profissional atualizado após a formação inicial, preparado para desempenhar a função para a qual foi formado.

S₆: Concordamos com os demais colegas que afirmam que “formação continuada é todo um conjunto de estratégias, planejamentos e particularmente ações voltadas para promover o aperfeiçoamento de todos os profissionais em educação de determinado Estabelecimento de Ensino, no sentido de melhor prepara-los para desempenhar suas respectivas práticas didáticas pedagógicas”.

O foco para todos os representantes é a melhoria do processo, a aquisição de novos conhecimentos e a atualização da prática pedagógica por meio das ações promovidas pelo CM ou pelo sistema:

S₄- Na formação continuada, formadores e formandos recorrem a novos conhecimentos, mantendo-se antenados com a realidade, definindo novos parâmetros de atitudes e procedimentos necessários para desenvolver com qualidade sua função de educadores. Em nosso CM procuramos valorizar mais o ESTAP, promover reuniões pedagógicas, palestras, discussões e socialização de atividades ou projetos desenvolvidos com sucesso.

S₅- Formação continuada para a Supervisão escolar do nosso CM é toda e qualquer ação realizada com ou pelo docente no intuito de manter uma evolução contínua do conhecimento e da qualidade do ensino, SEMPRE VOLTADO para o alcance de resultados no aluno, nosso principal cliente e foco do trabalho docente.

S₁₀- Formação continuada é, em minha opinião, a atualização de conhecimentos e práticas referentes à docência, as quais se dão de maneira sistematizada no âmbito dos colégios, bem como no SCMB.

S₁₂- Formação continuada do docente é o aprimoramento, capacitação e preparação do professor para que este esteja em condições de melhor promover a aprendizagem para os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que é o público alvo de SCMB.

Na fala dos supervisores, observa-se, também, a preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Mesmo o foco sendo a atualização e a melhoria da prática profissional, é possível observar, em alguns supervisores, a preocupação em ver a formação continuada como espaço para permitir a reflexão e avaliação da prática educativa:

S₂ – Formação continuada é proporcionar aos docentes, momentos de reflexão sobre sua atuação em sala de aula, aliado à discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola.

S₁₁ – Formação continuada é o conjunto de ações desenvolvidas no sentido de promover a capacitação ou a reflexão das práticas pedagógicas, no sentido de avalia-las, aprimorá-las ou atualiza-las.

É possível constatar, por intermédio dos comentários, que nem ao conceituar, nem ao estabelecer metas, é possível detectar um discurso sobre a presença do professor como sujeito de sua formação, a não ser, quando da procura individual por cursos de pós-graduação ou pela participação em eventos externos. Espero, após ouvir os professores, sujeitos dessa pesquisa, estabelecer algumas relações entre os discursos.

Outra categoria importante para esta pesquisa é a mediação, sobre a qual abordarei na seção seguinte.

3.2. Mediação

O termo mediação tem sido empregado ao longo do tempo na filosofia, na antropologia, na astronomia (Méier; Garcia 2007), serve como palavra-chave em um considerável número de estudos educacionais correntes e em pesquisas envolvendo a produção de sentidos.

Japiassu e Marcondes (2001) apresentam o termo mediação, em seu sentido genérico, como a ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário, de permitir a passagem de uma coisa à outra. No que diz respeito à mediação na relação pedagógica professor – aluno, é possível encontrar vários estudos. Para Méier e Garcia (2007), mediar é estar intencionalmente entre o objeto de conhecimento e o aprendente de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar, transformar os estímulos provenientes desse objeto. O intuito é de que o mediado construa sua própria aprendizagem, que o mediado aprenda por si só. É, portanto, necessária, segundo Fonseca (1998), a presença de um mediador efetivo, dirigente, conhecedor e competente para realizar essa interação, ou seja, a aprendizagem de uma criança estaria diretamente ligada à ação dos seus mediadores, sejam eles pais ou professores (Gomes 2002; Méier; Garcia 2007).

Freire (2002) entende que a mediação acontece através da relação dialógica entre professor e aluno, reforçando que a ação de ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Masetto (2006) entende mediação pedagógica como a disposição de ser uma ponte entre o sujeito (mediado) e o objeto de aprendizagem. A mediação pedagógica para Gutierrez e Prieto (1994) consiste na transposição didática dos conteúdos, a fim de tornar possível o ato educativo, dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade e expressividade. Todos estes estudos têm origem nos pressupostos teóricos de Vigotsky.

Para Vygotsky (2001), o processo de desenvolvimento das funções psíquicas é resultado das relações sociais do indivíduo em um ambiente cultural historicamente definido, a partir da utilização de instrumentos e signos. Ao longo do tempo, o indivíduo vai estabelecendo relações com objetos, mediado pela linguagem, cultura, interações. Esse tipo de relação é predominante na constituição do ser humano, somos sujeitos da mediação. Assim, a mediação é fundamental para a relação sujeito-conhecimento, são essas relações mediadas que permitem a

evolução no ciclo de desenvolvimento mental. É por intermédio da mediação que o indivíduo apreende e apropria-se da realidade, é constituído por ela e a constitui.

Segundo Molon (2010), Vigotsky não apresenta em seus estudos uma definição de mediação; para a autora isto se deve ao fato da categoria mediação ser mais que um conceito, ser um pressuposto que norteia toda a teoria de Vigotsky. E acrescenta que não se pode pensar em mediação como uma ponte entre dois termos que estabelecem uma relação, ela é a própria relação. Sobre este mesmo aspecto, Aguiar e Ozella (2006) afirmam:

A categoria mediação não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. Ao utilizarmos a categoria mediação, possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/um processo, em uma relação que antes era vista⁹ como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos ausentes até então. (p. 225)

Nessa perspectiva, a categoria mediação assume papel organizador no movimento dialético entre o pensamento e a emoção, a consciência e o inconsciente, o social e o individual, responsáveis pela constituição do sujeito. E, como o indivíduo produz sentidos a partir das interações entre a dimensão social e individual, é possível afirmar, então, que a mediação é elemento organizador da produção subjetiva do sujeito. Portanto, importante para a compreensão do processo de subjetividade docente, categoria que abordarei a seguir.

3.3.Sentidos, significados e subjetividade docente

*“Contra o positivismo, que para diante dos fenômenos e diz: Há apenas fatos, eu digo: Ao contrário, fatos é o que não há; há apenas interpretações...”
Nietzsche*

Nesta seção, pretendo delimitar os conceitos de subjetividade, sentidos e significados, principais categorias deste trabalho, a partir de uma abordagem histórico- cultural; com ênfase nos pressupostos teóricos de Lev Vigotsky e na Teoria

⁹ Importante ressaltar que para Vigotsky a relação com o mundo não é direta, sempre é mediada.

da Subjetividade, de Gonzalez Rey. Pretendo ainda, ao final do capítulo, refletir sobre a articulação entre essa produção subjetiva e o processo de formação docente.

3.3.1. Subjetividade na perspectiva histórico-cultural

As questões referentes à subjetividade nem sempre tiveram do ponto de vista científico, a conotação e a importância atuais. A literatura e a arte, como linguagens essenciais para acessar o ser humano em sua singularidade, foram os cenários para as primeiras manifestações sobre o tema. Observa-se primordialmente, na literatura, na Idade Média, nas cantigas medievais, quando o homem se recolhe à sua perspectiva pessoal para interpretar o mundo exterior. Tal fato se repete, de forma cíclica, na historiografia literária, no Barroco, no Romantismo e no Simbolismo. No Barroco, observamos a angústia de um ser humano atormentado por dúvidas existenciais; no Romantismo, os artistas “encontram na própria individualidade, traduzida pelas emoções que sentem as referências para a interpretação da realidade” (ABAURRE; PONTARA, 2005). Com o fim do século XIX, o simbolismo apresenta uma arte na qual predomina um olhar mais reflexivo e subjetivo sobre a realidade. Esse mergulho, marcado pela predominância da subjetividade, dá-se em função de que o homem tem a necessidade de conhecer-se a si. Em contrapartida, no discurso científico da época, esse mergulho interior não era relevante.

O Positivismo, corrente filosófica criada por Comte na primeira metade do século XIX, admitia como fonte única do conhecimento, a experiência. Para os positivistas, o real é o que podia ser observado, a ciência experimental tornou-se o único conhecimento válido. A observação, método das ciências naturais, passou a ser o modelo para todas as investigações. Para ser científico, o conhecimento deveria ser objetivo e rigoroso, portanto, livre de interferências dos valores humanos; garantindo, dessa forma, a neutralidade do pesquisador. Assim, a subjetividade interpretada como aspectos interiores e individuais não era passível de uma observação nos moldes ditados pelo positivismo. Na realidade, a subjetividade foi

vista como algo que, para permitir o acesso a uma verdade objetiva, deveria ser superado e neutralizado (FILHO; MARTINS, 2007).

Para Filho e Martins (2007, p.16), ao se traçar uma linha do tempo sobre as questões envolvendo a subjetividade no discurso científico, verifica-se que ela surge na filosofia moderna com Kant. Segundo os autores, a problematização apresentada por Kant não contribuiu para uma concepção positiva, ao contrário, fez com que a subjetividade aparecesse no cenário das questões epistemológicas, na época, sobre a produção do conhecimento de forma negativa: como seria possível estabelecer verdades sólidas e universais se o conhecimento é produzido por um sujeito singular, histórico e, portanto falível?

Mesmo depois de migrar, no final do século XIX, para a Psicologia, a concepção sobre a subjetividade continuou com esse caráter pessoal, desconectado da cultura, da história e das relações sociais do indivíduo; principalmente devido ao fato de que as ciências humanas e sociais, que despontavam no cenário científico, precisaram utilizar o modelo da experimentação para serem reconhecidas como ciência. Segundo Bock (2005),

Essa visão objetivista fez com que o caráter ativo da subjetividade fosse desconsiderado e a subjetividade fosse abordada com os instrumentos da ciência que buscavam um conhecimento objetivo. [...] Produzir conhecimento científico era manter-se, como sujeito, externo ao objeto a ser investigado, fosse qual fosse esse objeto. É assim que a psicologia tem a peculiaridade de se propor a ser a ciência objetiva da subjetividade. (p.116)

Cambaúva e Silva (2009), em artigo intitulado *A história da psicologia e a psicologia na história*, apresentam duas concepções que ilustram essa dicotomia objetividade/subjetividade: a concepção internalista e a externalista:

Tal concepção, internalista, dá a entender que o homem cria, individual e exclusivamente no nível das ideias, as suas formas de conhecimento. A outra concepção, a externalista, predetermina o homem como se ele fosse simples reflexo e registrador dos fatos, sem neles intervir. [...] Estamos, então, diante de uma oposição entre subjetividade- criação de ideias a partir da própria subjetividade - e objetividade – ocorrência de fatos de forma mecânica que independem do homem. Em ambas as concepções, rompem-se a unidade subjetividade e objetividade, rompe-se a unidade produtor versus produção. [...] Nestas concepções, desaparece a prática social humana. Na internalista, inexistente pelo fato de o homem ser tido como gerador de ideias a partir de si próprio; na outra, a externalista, a prática social humana também inexistente porque o homem é considerado totalmente

dependente, condicionado aos interesses sociais e econômicos que o circundam. (p.17)

Essa questão também é abordada por Gonzalez Rey (2005) para quem o desenvolvimento da Psicologia dentro do modelo positivista não permitiu uma compreensão subjetiva dos processos psíquicos, pelo contrário, compreendeu esses processos a partir de uma visão reducionista, determinista, quantitativa e mecanicista. Segundo Gonzalez Rey (2005):

A subjetividade não aparece na psicologia associada à modernidade. Pelo contrário, os traços do pensamento moderno estão associados em psicologia às características que já foram mencionadas anteriormente, definidas pelo modelo cartesiano-newtoniano de ciência, e o positivismo, representações que afastaram os psicólogos do tema subjetividade. [...] Na minha opinião, as condições epistemológicas para o desenvolvimento do tema da subjetividade na psicologia aparecem com a ruptura que significou a apropriação da dialética pelos psicólogos, a qual se produziu também em condições sociais muito particulares para a produção do conhecimento, como foram, mais concretamente, as condições geradas pela Revolução Russa. (p.73).

Gonzalez Rey (2011), em seus estudos sobre subjetividade e saúde, descreve essa fase da Psicologia e chama a atenção para o fato de que, ao ser colocado na posição de mero observador e desconsiderar as experiências sociais do indivíduo, o psicólogo é levado a ignorar que “a própria ciência é uma prática social” (p.111). Lembra ainda, em seu texto, que, com o advento da Psicanálise, o termo passa a fazer parte dos estudos referentes ao psíquico e constitui-se, por intermédio de Freud, um objeto de estudo científico; porém revestido da ideia de interioridade, preocupando-se com o pessoal, com as experiências vividas pelo indivíduo, “não se legitimou como uma nova forma de fazer ciência em Psicologia”. Fazendo referência a um dos últimos trabalhos de Freud que considera um dos seus trabalhos mais importantes, *Construções em análise*, Gonzalez Rey analisa um fragmento do texto, no qual Freud explica que o trabalho terapêutico consiste em levar o indivíduo a liberar “fragmento de verdade histórica de suas distorções e de suas presenças no momento atual para levá-lo de volta ao ponto do passado ao qual ele pertence”; e sobre ele declara:

Esse fragmento de uma de suas obras com maior clareza epistemológica que foi escrita por ele no momento final de sua vida evidencia sua visão ainda realista dos processos da experiência e a sua incompreensão do caráter subjetivo dos fenômenos da experiência, o que aparece quando

qualifica como distorção a forma que tomou o fragmento de verdade histórica na organização do transtorno psíquico. [...] Pensar que o trabalho terapêutico pode dessa forma lidar com os fragmentos de realidade vivida é desconhecer completamente o fato que é ponto de partida para uma teoria da subjetividade, que a realidade do homem nunca é uma realidade objetiva definida por algum referente externo à experiência do próprio homem, e sim uma realidade produzida em seus tons e desdobramentos simbólico-emocionais segundo a configuração subjetiva em que essa experiência vivida se organiza” (2011, p. 112-113).

Percebe-se, assim, que as teorias psicológicas da época desconsideraram as questões da subjetividade, minimizando, também, o papel dos contextos sócio-históricos e dos aspectos culturais. Os processos de comunicação, as relações com o outro e os processos subjetivos produzidos nos espaços sociais não eram relevantes para as pesquisas realizadas. Esse cenário só começa a transformar-se a partir da difusão das ideias de Vygotsky, que enfatiza a importância do social e do cultural na construção do sujeito. Apesar de autores como Sirgado (2000) apontarem para o fato de que Vigotsky não foi preciso nos conceitos de social e de cultural, o que fica bem claro é a ênfase nos processos sociais e na relação com o outro; são essas relações sociais que, ao serem internalizadas, passam a compor a estrutura psicológica. Em *A formação social da mente* (2007, p. 62), Vygotsky afirma:

“A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, **age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência** [grifo meu]. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e servem como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos.”

Para Souza (1995), “cultura é o *saber humano* que resulta da intervenção do homem na natureza através do trabalho, das técnicas e das ideias, bem como os produtos que resultam dessa intervenção transformadora”. É possível observar então, na posição da abordagem dialética, o conceito de cultura, considerado pelo próprio Vygotsky, como elemento-chave para o estudo e a interpretação das funções psicológicas superiores; portanto, pode-se concluir que as funções psicológicas superiores têm origem no cultural.

Além dos aspectos culturais presentes no estudo das funções superiores, outro conceito que remete às relações sociais é o da mediação. Para Vygotsky, o

desenvolvimento humano é resultado dessas relações do indivíduo em um ambiente cultural historicamente definido e promovido por intermédio da mediação. A função mediadora da atividade com instrumentos e signos é fundamental para o conceito de desenvolvimento de Vygotsky por trazer consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito. Para o autor, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (2007, p. 20)

Portanto, esse enfoque de procurar superar a visão positivista de sujeito, trazer o cultural à discussão, evitar a dicotomia individual/social, objetividade/subjetividade e perceber esta última como importante para as investigações que busquem compreender a especificidade do sujeito em suas relações, foi delineado a partir dos pressupostos da psicologia Histórico-Cultural; que defende a contribuição da cultura, do social e da história como determinante para constituição do sujeito. Para alguns autores (SCOZ, 2011; MOLON, 2010; AGUIAR, 2006; GONZALEZ REY, 2005; SMOLKA, 2004), é incontestável a importância da contribuição da perspectiva histórico-cultural para a subjetividade, por meio das ideias de Vigotsky. O teórico, mesmo sem fazer menção aos termos subjetividade e sujeito, trouxe no bojo e essência de suas pesquisas suporte para o debate sobre sujeito e subjetividade.

Sobre isso, Gonçalves (2011) afirma,

A psicologia Sócio-Histórica vai propor, então, a partir de Vigotsky, que se estudem os fenômenos psicológicos como resultado de um processo de constituição social do indivíduo, em que o plano intersubjetivo, das relações, é convertido, no processo de desenvolvimento, em um plano intrasubjetivo. Assim, a subjetividade é constituída através das mediações sociais. (p.50).

Dessa forma, as mediações sociais delineiam a constituição do sujeito e da subjetividade, em uma relação dialética individual/coletivo, subjetivo/objetivo que determina o processo de significação e sentidos que vão constituindo a subjetividade. O que se confirma, também, em Aguiar (2009):

Nessa perspectiva, é possível dizer que o homem constrói seu mundo psicológico por meio de sua relação com o ambiente sociocultural. Enquanto atua sobre o mundo, modifica não apenas a realidade externa como também constrói sua própria realidade psíquica. Esse é um processo no

qual o ser humano objetiva sua subjetividade, ao mesmo tempo em que torna subjetiva a realidade objetiva, por meio da capacidade de registro cognitivo e afetivo de suas experiências. (p.57)

É essa subjetividade que se relaciona a um sujeito com características individuais, que, a partir de uma perspectiva sociocultural, constitui-se em uma relação dialética com a sociedade na qual está inserido. Para Gonzalez Rey, em sua Teoria da Subjetividade, esta deixa de se restringir ao intrapsíquico e aponta para a dialética entre o momento social e o individual (2003, p. 240). O autor a define como sendo “um sistema gerado na vida social como produção de caminhos simbólicos-emocionais [processos de significação e sentidos] nas histórias das pessoas e das diferentes instâncias sociais que se tecem de forma viva e cambiante na definição do social” (2011, p. 118). Assim, a subjetividade definida pela organização dos processos de significação e sentidos, configura-se a partir das relações e atividades do sujeito com o mundo social e é passível de mudança à medida que as fontes de significação (relações sociais) também se alteram.

Para Gonzalez Rey (2001),

A subjetividade coloca a definição da psique num nível histórico-cultural, no qual as funções psíquicas são entendidas como processos permanentes de significação e sentidos. O tema da subjetividade nos conduz a colocar o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, em que ambos aparecem como momentos da subjetividade social e da subjetividade individual. A subjetividade social e individual atua na qualidade de constituintes e constituídos do outro e pelo outro. Isto conduz a uma representação do indivíduo na qual, a condição e o momento atual de sua ação, expressa o tempo todo sentidos subjetivos procedentes de áreas diferentes de sua experiência social, as que passam a se constituir como elementos de sentido de sua expressão atual. (p. 1)

Ao explicar essa relação indivisível entre o individual e o social, Gonzalez Rey (2003, pp.211; 241) aponta dois momentos na constituição subjetiva, um representado pela subjetividade social – processos de produção e organização de significados e sentidos subjetivos na zona do social - e outro, pela subjetividade individual – processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos; em princípio imaginam-se dois momentos distintos, sendo que na verdade um é constituído pelo outro, ao mesmo tempo em que o constitui. Ainda sobre essa inter-relação, o autor diz:

A teoria da subjetividade que assumo rompe com a representação que constringe a subjetividade ao intrapsíquico e se orienta para uma apresentação da subjetividade que em todo momento se manifesta na dialética entre o momento social e o individual, este último representado por um sujeito implicado de forma constante no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos. (2003, p.240)

Destaca ainda:

Portanto, os processos de subjetividade social e individual não mantêm uma relação de externalidade, mas se expressam como momentos contraditórios que se integram de forma tensa na constituição complexa da subjetividade humana, que é inseparável da condição social do homem. Sendo assim, para entender a subjetividade a partir da definição dialética e complexa em que tentamos apresentá-la no presente livro, temos de ter clareza em todo o momento em que a condição de sujeito individual se define somente dentro do tecido social em que o homem vive, no qual os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro, e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente. (2003, p.206)

Nessa relação dialética, a subjetividade individual está presente no fato de que o sujeito é constituído também pelas experiências vivenciadas e que cada um, por sua constituinte pessoal, vai ter uma forma diferente de se apropriar dos significados culturais e produzir sentidos a partir deles. E são essas diversas formas pelas quais o sujeito produz sentidos que se tornaram tema de diversos estudos, em várias áreas de conhecimento, tais como: filosofia, linguística, semiótica e psicologia.

Tratarei um pouco mais desse tema no próximo subitem. Lembrando, mais uma vez, que todas essas categorias estão inter-relacionadas, constituem-se umas às outras.

3.3.2. Sentidos e significados

*“Chamarei subjetividade a capacidade de receber o sentido, de fazer algo com ele e de produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo.”
Cornelius Castoriadis*

Retomando o conceito de subjetividade para Gonzalez Rey, encontramos as categorias de sentido e significado que em uma relação dialética constituem a categoria subjetividade. Aguiar (2006, p.13), em um dos seus artigos, destaca a relevância das categorias significado e sentido nos estudos que tenham como foco as dimensões subjetivas do sujeito. Como a subjetividade, como organização desses processos, é constituída a partir das relações com o mundo social, temos nos estudos de Vigotsky sobre pensamento e linguagem, o ponto de partida para a compreensão das categorias significado e sentido.

Ao explicar a relação entre pensamento e palavra Vigotsky (2009, p. 479) declara que “o pensamento não se exprime em palavra, mas nela se realiza”. Acrescenta, ainda, que o pensamento é mediado por signos (externamente) e pelos significados (internamente). No contexto da comunicação, o signo é a parte material e perceptível por meio da qual se representa a ideia a ser comunicada (SOUZA, 1995, p.101). Explicando melhor esse processo, Vigotsky afirma que:

“Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada, que descarrega uma chuva de palavras. É por isso que o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras. Exatamente porque um pensamento não coincide não só com a palavra mas também com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. [...] Como a passagem direta do pensamento para a palavra é impossível e sempre requer a abertura de um complexo caminho, surgem queixas contra a imperfeição da palavra e lamentos pela inexpressibilidade do pensamento, [...] É para superar essas queixas que surgem as tentativas de fundir palavras, criando novas vias do pensamento para a palavra por intermédio de novos significados”. (2009, p. 478)

Essa expressão ‘novos significados’ representa também outra constatação nesse estudo, para a qual Vigotsky chama a atenção: a descoberta do

fato de que os significados se desenvolvem e sofrem modificações e pontua que “no processo de desenvolvimento histórico da língua, modificam-se a estrutura semântica dos significados das palavras e a natureza psicológica desses significados” (2009, p. 400).

Aguiar (2006, p.14) reforça essa afirmação quando define que:

“os significados são, pois, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, isto é, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo”.

Assim, o processo de significação é constituído por um elemento cultural – o significado, construído ao longo da história social e cultural de um povo -, e um interior – o sentido, gerado a partir da experiência pessoal e social de cada indivíduo (PINO,1993, p. 21). O sujeito, em sua relação com o outro e o ambiente, entra em contato com significados definidos social e culturalmente, internaliza esses significados e elabora e reelabora sentidos, a partir de seus próprios referenciais. Para Vigotsky, esse processo de internalização equivale a uma reestruturação radical da atividade psíquica (Aguiar, 2006).

Para Gonzalez Rey (2003), o sentido, por não se submeter a uma ordem racional externa, revoluciona o significado. Aguiar (2006) se refere ao sentido como um processo mais amplo do que o significado, pois constitui a articulação de todos os eventos psicológicos produzidos pelo sujeito perante a realidade.

De acordo com Vigotsky (2009), o sentido de uma palavra é:

“...a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido.”
(p.465)

Gonzalez Rey atenta para o fato de que a categoria sentido é fundamental para a compreensão da subjetividade e para o desenvolvimento de uma teoria sobre a subjetividade em uma abordagem histórico-cultural (2007, p.121-122). Aguiar (2006, pp.15-17) defende que o sentido é o que mais se aproxima da subjetividade e

melhor expressa o sujeito em todas as suas manifestações: biológicas, afetivas e cognitivas. Para a autora, a compreensão dos sentidos implica considerar que todas as expressões humanas são cognitivas e afetivas. Retomando a relação pensamento/palavra proposta por Vigotsky, em que o pensamento se realiza na palavra, mas que às vezes pode fracassar; a autora entende que esse pensamento não realizado fica latente e permanece no sujeito, “sendo um dos elementos a constituir eventos psicológicos que os fatos suscitam no sujeito”. Dessa forma, a apreensão do significado, por intermédio da análise dialética e da interpretação crítica, aproxima o pesquisador das zonas de sentido.

O importante é que nessa perspectiva defendida por Aguiar, é relevante a relação entre pensamento/afeto, pois, ao analisar o pensamento, é importante levar em conta os motivos e necessidades que orientam o seu movimento. A necessidade, estado dinâmico que mobiliza o sujeito e se constitui em suas relações sociais, se caracteriza pela não intencionalidade, ocorre de modo involuntário. Nesse momento, entra em cena o motivo: a necessidade que impulsiona a atividade do sujeito só definirá o movimento em direção ao seu atendimento quando for significado o motivo da ação. A autora conclui que é nessa relação de constituição de necessidades e significação de motivos que os sentidos são constituídos.

Gonzalez Rey (2003) lembra que durante muito tempo a necessidade esteve associada à carência – falta ou ausência de um elemento essencial à sobrevivência do organismo – o que marcava o predomínio de uma abordagem biológica para o conceito. A partir dessa visão, vários estudos foram apresentados, entre os quais o de Dadidov, citado por Gonzalez Rey, que afirma serem as emoções inseparáveis das necessidades e que é por meio destas que o sujeito se mobiliza subjetivamente para o desenvolvimento de uma atividade. A essa afirmação, Gonzalez Rey (2003, p. 245) acrescenta que “é a emoção que define a disponibilidade do sujeito para atuar” e define a necessidade como o “estado afetivo que surge pela integração de um conjunto de emoções de diferentes procedências no curso de uma atividade realizada pelo sujeito”. Entende, então, que as necessidades estão associadas à formação de sentidos pelo sujeito em suas práticas sociais.

Assim como as necessidades, os motivos também são formadores de sentido subjetivo associado ao sistema de significação do sujeito e estão presentes em toda atividade humana.

Concordo com Aguiar e Gonzalez Rey quanto à relevância dos estados afetivos na constituição da subjetividade e na compreensão dos sentidos subjetivos. Na próxima seção, discutirei essa relevância em relação ao processo de formação continuada do professor.

3.3.3. Articulações entre subjetividade e formação continuada

*“Uma parte de mim é todo o mundo;
Outra parte é ninguém: fundo sem fundo.
Uma parte de mim é multidão;
Outra parte estranheza e solidão.”
Ferreira Gullar*

Nas seções anteriores, teci algumas reflexões, com base nos estudos sobre o tema, abordando o processo de subjetivação e as categorias significado e sentido. Gonzalez Rey define subjetividade "como a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis do sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua" (2003, p.108). Verificamos, então, que a subjetividade se constitui a partir das relações do sujeito nos mais diversos contextos sociais. A escola é um desses contextos, portanto, espaço propício para o processo de subjetivação dos sujeitos que dela fazem parte. Como este trabalho tem como foco a subjetividade docente, o sujeito a quem me refiro é o professor.

Ao abordar a possível articulação entre subjetividade e formação continuada, vejo como principal elo entre essas duas categorias a importância de considerar a constituição desse professor, sujeito da pesquisa, ao buscar definir e planejar programas de formação continuada. Nunes et al (2009, p.198) afirmam “ser necessário, que na formação docente sejam considerados os elementos que intervêm na configuração do ser docente e o modo como o professor significa tais elementos. Tardiff (2002, pp. 229-234) amplia a questão, defendendo a ação de

recolocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino. Para o autor, toda a pesquisa sobre o ensino deveria ouvir o professor, registrar seu pontos de vista, basear-se em um 'diálogo fecundo' com os professores.

Scoz (2011, p.16) alerta para o fato de que o professor é 'sujeito do conhecimento, portador de crenças, valores e expectativas' e, como tal, 'em seus processos subjetivos, produz sentidos em relação aos processos de aprender e ensinar'. Deve-se ressaltar que esses sentidos vão interferir na produção do conhecimento teórico e na forma de assumir os compromissos políticos.

Para González Rey (2003, p.127), qualquer experiência humana é formada por vários elementos de sentido que, em sua integração, determinam o sentido subjetivo da experiência atual. Ao longo do tempo, o sujeito, em suas relações e nas diversas esferas processuais de sua vida, vai produzindo sentidos subjetivos caracterizados por uma complexa combinação de emoções e processos simbólicos. O sentido subjetivo se expressa permanentemente na processualidade da ação humana, na qual uma imagem evoca emoções que não estão associadas naquele contexto específico, mas relacionam-se à história de vida do sujeito, às suas configurações subjetivas ou a elementos da subjetividade social. A produção de sentidos subjetivos está sempre relacionada à definição de espaços simbólicos produzidos pela cultura além das emoções singulares que estão configuradas na história do sujeito concreto. Dessa forma, os cenários e processos de formação continuada também são espaços simbólicos, promotores de novos sentidos que impactam na ação docente. Assim, está sempre associado à pessoa, às suas condutas e posicionamentos. González Rey considera que todo sentido subjetivo tem a marca da história do protagonista da ação.

Esse ator, além de trazer a marca de sua história, carrega sentidos produzidos em suas relações que podem ser ressignificados dando origem a novos sentidos e principalmente, contribuir para a produção de sentidos de outros sujeitos. Dessa forma, concordo com Nunes et al (2009) quando apontam as vivências individuais como elementos centrais às discussões sobre formação do professor. Mas, se levarmos em conta Vigotsky (1999), que alerta para o fato de que para a compreensão da subjetividade é necessário olhar para o contexto social onde ela se mantém, observamos que não basta dar voz ao professor. Para compreender a subjetividade desse professor; é necessário direcionarmos o olhar para o espaço social onde ele estabelece as suas relações e constitui sua subjetividade: a escola.

Essas considerações apontam para a pertinência de levar em conta os componentes subjetivos e sua relevância na constituição do sujeito. Se investigamos os sentidos atribuídos pelos professores à formação continuada, é importante identificarmos e compreendermos seus sentimentos acerca dessa formação, de modo a fazermos uma leitura que contemple a subjetividade presente em seus discursos sobre formação continuada. Leitura, esta, que será o foco do próximo capítulo.

4

núcleos de significação: a dialética dos sentidos docentes sobre a formação continuada

Neste capítulo, trago a análise dos dados a partir dos núcleos de significação. Convém lembrar que à medida que se analisa os dados, recorre-se às discussões teóricas; movimento necessário para a compreensão das relações entre a formação docente e a configuração da subjetividade docente acerca deste processo.

Para melhor compreensão do processo de articulação dos indicadores e o de inferência dos núcleos, apresento, inicialmente, os quadros com a aglutinação de pré-indicadores e com a sistematização dos indicadores; para, a seguir, trazer a análise dos núcleos de significação que, para melhor organizar o texto, serão apresentados a partir dos objetivos da pesquisa.

4.1. Indicadores e núcleos constituídos com a aplicação do questionário

4.1.1. O que pensa o professor acerca do processo de formação continuada

Sobre a relação dos professores com o processo de formação continuada foram encontrados quatro núcleos de significação:

I. Os professores e suas concepções acerca da formação continuada

QUESTÕES:	
1. O que você entende por formação continuada?	
Pré-indicadores	Atualização, capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento, aprimoramento, complemento e prosseguimento da formação inicial, preparação ao longo do tempo, ampliação do conhecimento, continuidade dos estudos, melhoria das funções,

	aprendizado de novas práticas, qualificação contínua, aprendizado constante, eterna busca pelo conhecimento.
Indicadores	Os professores percebem a formação continuada como oportunidade para atualizar e ampliar conhecimentos e espaço para reflexões que levam à melhoria na qualidade da prática docente.
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUÍDO: os professores e suas concepções sobre formação continuada	

Quadro 1– Organização dos pré-indicadores e indicadores

Fonte: elaboração própria (2013)

Ao formular concepções, o sujeito apresenta seu ponto de vista, sua compreensão acerca de algo; essas concepções trazem em si o conhecimento, as vivências, as expectativas e o lugar social de cada indivíduo. Ao falar sobre o que entende por formação continuada, o professor atribui um sentido ao termo e traz as experiências, os valores, as crenças e as representações que carrega e que resultam de suas atividades interacionais.

De um modo geral, percebe-se que os professores concebem a formação continuada como oportunidade para atualizar e ampliar conhecimentos, como prosseguimento dos estudos necessários ao seu desenvolvimento profissional. Essa formação abrange leituras realizadas pelo professor, cursos, participação em encontros pedagógicos ou conversas com outros professores. Os termos aperfeiçoamento, atualização, aprimoramento e até reciclagem foram recorrentes na fala dos professores. Como é possível observar:

P.4. “Formação continuada é uma forma de aperfeiçoar a prática educativa do professor, através de palestras, seminários, congressos, ao longo dos anos.”

P.8. “Formação continuada é um estudo formalizado em uma determinada área de estudo visando ao aperfeiçoamento profissional”.

P.35. “Um processo que devemos participar sempre. A formação continuada promove a “reciclagem” do conhecimento.”

P.39. “Quando, mesmo depois de formado, o professor continua buscando novos conhecimentos e técnicas modernas de transmitir ao aluno de forma mais clara. É não deixar nunca de se reciclar, através de cursos, leitura de livros e artigos ou numa simples troca de ideia com amigos da mesma área de estudo.”

P.43. “Acredito que deve ser uma reciclagem em várias etapas.”

Segundo Marin (1995), os termos reciclagem e aperfeiçoamento são inadequados para conceituar formação de professores. Para a autora, o primeiro termo levou a uma prática de cursos rápidos e descontextualizados que reduziram e trataram de forma superficial o “amplo universo que envolve o ensino” (p.14); e, o segundo, traz uma conotação de tornar perfeito, expressando, assim, uma ideia de conclusão que contraria o sentido de educação como processo dinâmico que pela sua transitividade não se extingue na palavra nem no ato. A percepção desta dinamicidade da prática docente assim como, também, da importância das atividades relativas à formação continuada, pode ser observada na fala de alguns professores. Inclusive, é interessante notar como eles ampliam as ações de formação continuada e não ficam restritos apenas às tradicionais como cursos, seminários.

P.1. “É a permanente atualização do professor”.

P.14. “Formação continuada é a busca incessante pelo aprimoramento do conhecimento a fim de atualizar-nos e capacitarmos-nos ainda mais para o exercício da profissão.”

P.16. “O constante aperfeiçoamento do docente.”

P.19. “A necessidade de manter-se atualizado é inerente ao exercício do magistério. Portanto, compreendo a “formação continuada” como uma ferramenta necessária ao professor de permanente atualização, seja no aspecto formal quanto informal.”

P.36. “O conhecimento é dinâmico. Todo dia tem teorias novas, instrumentos novos são criados, pesquisados. Portanto, nós precisamos nos atualizar e acompanhar estas inovações para não ficarmos com o nosso fazer, o nosso conhecimento fossilizado. Eu entendo que a formação continuada com essa função de atualizar, de formar e aprimorar sempre.”

Outro aspecto observado no discurso dos professores é a predominância da dimensão técnica. Em suas falas percebe-se que para a maioria deles a formação continuada é o meio de acompanhar a evolução das ideias pedagógicas; é por meio da formação continuada que o docente pode se atualizar a cerca das recentes teorias educacionais e assim, acredita, poder imprimir maior qualidade à sua prática profissional.

P.20 “Complemento da formação acadêmica inicial, atualizando, adequando, ratificando ou mesmo retificando essa formação com o intuito de manter ou aprimorá-la.”

P.26. “É participar de cursos e outras atividades pedagógicas visando o aprendizado de novas práticas na sua área de atuação.”

P.30. “Formação continuada define-se como cursos de capacitação para os profissionais da educação. São uma extensão dos cursos de graduação e pós-graduação e tem como uma de suas finalidades manter os docentes cada vez mais preparados para o exercício da profissão.”

P.40. “Entendo que o profissional independente de sua área de formação deve buscar constantemente aperfeiçoar seu grau de conhecimento, sua capacidade técnica e procurar estar sempre atualizado, pois estamos em um mundo globalizado onde a informação está sempre evoluindo.”

P.45. “Uma formação para capacitar e atualizar o professor às novas tendências educacionais.”

Outro indicador importante observado na fala de alguns professores é a importância dada à relação teoria e prática e à percepção da formação continuada como espaço para reflexões que levam à melhoria na qualidade da prática docente. Para os professores é importante a articulação entre os saberes teóricos e suas experiências, a incorporação da teoria aos saberes práticos adquiridos em seu cotidiano docente; a formação continuada passa a fazer sentido quando leva em conta as suas necessidades e as situações vivenciadas em sala de aula. Não considerar esse aspecto, muitas vezes faz com que o professor não veja sentido claro na formação continuada. Às vezes nem reconhece ou incorpora ao seu processo formativo as formações das quais participam.

P.24. “Entendo a formação continuada como aquela desenvolvida, geralmente, mediante atividades de estudo e pesquisa planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento do professor, a partir das necessidades e conhecimentos derivados das suas experiências docentes. Esta formação pode acontecer mediante diversas situações do cotidiano que viabilizem aprendizagens para o exercício profissional”.

P.27. “Tudo que não foi visto na faculdade, as dificuldades do dia a dia do professor, em sala de aula, como por exemplo: como trabalhar com turmas heterogêneas, atendendo a todos os alunos satisfatoriamente.”

P.31. “Entendo que a “formação continuada” abrange as várias ações das quais o profissional possa participar; extraindo das experiências, os conteúdos e as atitudes que o auxiliem na sua prática docente.”

P.33. “É uma reflexão da prática de ensino do professor ante as orientações teóricas da educação com a intenção de melhorar a ação pedagógica.”

As concepções que o indivíduo formula acerca de uma atividade podem influenciar seu envolvimento com a mesma, de forma positiva ou negativa. É possível observar, então, com base nas concepções dos professores colaboradores desta pesquisa, que em um primeiro momento, as atividades de formação

continuada são percebidas como essenciais e valorizadas como elemento importante para o desenvolvimento pessoal e profissional; o que pode ser reforçado pela análise do próximo núcleo. Observa-se, ainda, que eles estão sempre demandando soluções para as problemáticas de sua prática. A formação deve ajudar, mas não é redentora. Sozinha não faz tudo.

II. Relação formação continuada X prática docente

QUESTÕES:	
1. Em sua opinião, qual o significado da formação continuada para a prática docente?	
Pré-indicadores	Essencial, indispensável, contemporização, melhoria do trabalho docente, melhoria significativa, importante, estímulo para renovação, fundamental, aprofundamento, atualização, autoaperfeiçoamento, ampliação de conhecimentos, meio para refletir a prática, renovação, ferramenta para melhoria, excelência na qualidade de ensino, renovação, momentos de reflexão, atualização constante, excelência na qualidade de ensino.
Indicadores	Os professores reafirmam a importância da formação continuada como instrumento de atualização dos saberes necessários à sua prática docente.
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUÍDO: relação formação continuada X prática docente	

Quadro 2 – Organização dos pré-indicadores e indicadores

Fonte: Elaboração própria (2013)

Ao discutirem sobre o que representa a formação continuada para prática docente, os professores apresentam, mais uma vez, a formação continuada como condição de melhoria de sua prática docente e, principalmente, como elemento importante para atualização dos saberes necessários ao desenvolvimento profissional. É possível observar, também, que alguns professores manifestam em seus discursos a consciência histórica das mudanças na educação. Observe-se:

P.1. “Em todas as profissões a formação continuada é essencial, inclusive no magistério. Em um mundo em permanente mudança, não estudar é estar desatualizado.”

P.5. “É muito importante, pois através dela você melhora sua carreira, sua metodologia em sala e até a forma como você observa e trata seu aluno.”

P.9. “É um estímulo para a renovação de metodologias e uma interação com novas práticas.”

P.10. “É de fundamental importância, pois se sabe que tudo, inclusive a educação e seus saberes, mudam a cada dia, o mundo se transforma a cada segundo.”

P.14. “A formação continuada é fundamental para o docente, visto que nosso trabalho exige uma atualização constante. Nosso conteúdo muda, o método, o público alvo muda (sua constituição).”

P.16. “Creio que seja muito importante, pois permite ao docente o contato e o entendimento das novas tendências pedagógicas, propiciando aplica-las em sala de aula, a fim de melhorar o processo ensino-aprendizagem.”

P.19. “Significa atualização permanente, ferramenta indispensável ao exercício da atividade docente.”

P.28. “É de fundamental importância, principalmente por vivermos numa era de constante dinamicidade. O professor deve estar em constante formação para acompanhar a rápida evolução do mundo e das práticas adotadas.”

P.31. “Entendo como essencial, já que a complexidade do processo de aprendizagem, a dinâmica do ambiente escolar e a complexidade do comportamento humano exigem conhecimentos específicos do docente, de modo que este não pode deixar de estudar ou de pesquisar.”

P.34. “A formação continuada é importantíssima para a prática docente. Na minha opinião, professor só é professor se estiver sempre estudando, se atualizando, indo em busca de novos conhecimentos e de novas (ou formas alternativas) formas de ensinar.”

P.40. “A velocidade da informação obriga o docente a acompanhar a evolução pedagógica e buscar novas técnicas e métodos atuais tornando desta forma o aprendizado mais fácil e compatível com a geração atual.”

P.47. “Procurar estar sempre atento às novidades, aos avanços da ciência, a evolução das tecnologias, procurando sempre atualizar-se para melhor desempenhar suas tarefas.”

Percebe-se que todas as falas apontam para a preocupação com as mudanças, a rapidez e as novidades do mundo. Reflexão importante, mas que também expressa certa angústia. A angústia de ficar para trás, de não conseguir acompanhar o ritmo da mudança e de ficar obsoleto. Como lidar com isso, nessa época de efemeridade? Bauman (2009), em seu livro *Vida Líquida*, fala dessa efemeridade ao trazer o conceito de sociedade líquido-moderna, em que “as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir” (p.7).

Vale ressaltar que esse sujeito preocupado com as mudanças e que demonstra uma necessidade contínua de aprender e de ser ajudado, encontra-se em uma instituição que se ancora em valores seculares e tem como suporte a tradição. Assim, a instituição não acompanha as mudanças no mesmo tempo ou no mesmo ritmo que elas acontecem. Esse fato pode causar, no professor, sentimentos de frustração ou de insegurança ou, ao contrário, pode ser o elemento que lhe dê estabilidade suficiente para conviver melhor com essa demanda constante do novo.

A melhoria da prática em decorrência da formação continuada é reforçada na fala de alguns professores, demonstrando uma concepção de aplicação direta, centrada em técnicas:

P.5. “É muito importante, pois através dela você melhora sua carreira, sua metodologia em sala e até a forma como você observa e trata seu aluno.”

P.7. “A formação continuada representa uma melhora significativa no aprendizado escolar e no relacionamento interpessoal.”

P.11. “De importância fundamental para buscar melhorar a formação profissional e dar maior qualidade e eficiência em sala de aula.”

P.46. “Servir de ferramenta básica para que o professor possa aplicar dentro da sua rotina de ensino uma metodologia que atenda melhor a necessidade do aluno.”

P.49. “Excelência na qualidade de ensino (contemplando o professor) – que contará com mais conhecimento e recursos; e os alunos – que usufruirão de aulas mais dinâmicas.”

Dois professores focaram a relação formação continuada e prática reflexiva. Mas, essa prática reflexiva precisa ser crítica e articulada aos cenários que vão além da sala de aula.

P.4. “A formação continuada é uma ferramenta que permite ao professor refletir sobre sua própria prática, buscando a melhoria do trabalho docente.”

P.25. “A partir dela é possível melhorar, repensar, refletir sobre a prática docente.”

Observa-se, a partir do discurso dos professores que eles se percebem inseridos em um contexto social em constante transformação que exige do professor um aprender contínuo; neste sentido, relacionam o aprimoramento profissional e pessoal à formação, considerando a participação em atividades de formação

continuada como inerente à profissão docente, como um caminho para essa constante busca pelo conhecimento e pela qualificação. Além disso, observa-se, também, que o docente fala de uma formação que propicie a reflexão sobre o cotidiano de sala de aula, que permita o aprendizado de novas estratégias, que valide as concepções formuladas e, principalmente, que atenda às expectativas e às necessidades dos docentes.

Os núcleos analisados foram constituídos por indicadores que permitiram a apreensão da constituição dos sentidos produzidos, pelo professor, acerca da formação continuada; a partir deles é possível registrar as concepções e os motivos que levam o docente a buscar atividades de formação continuada. Para Gonzalez Rey (2003), os motivos e as necessidades são constituintes do sentido subjetivo manifestado nas diversas esferas da vida do sujeito. A partir da fala dos professores apreende-se que ao longo de sua caminhada profissional eles vão descobrindo lacunas e novas possibilidades que precisam ser preenchidas e, é esta necessidade de conhecimento, de ajuda para lidar com os problemas da prática, de busca pelo novo e de melhoria da prática docente que mobiliza os professores e significa as atividades de formação continuada. Mas, para isso, outros elementos entram em cena; elementos, esses, que serão analisados no núcleo IV.

III. Papel dos formadores nas atividades de formação docente

QUESTÃO PROPOSTA: O que você pensa sobre o papel dos formadores na formação continuada?	
Pré-indicadores	Necessário, importante, devem ter poder de sensibilizar, fundamentais, indispensáveis, alguns são bons e capacitam, outros deixam a desejar, função de grande relevância, ampliar o conhecimento, orientar, essenciais, de compartilhar experiências, contribuir para o processo ensino-aprendizagem, de destaque, imprescindível, mediador, aprimorar e aplicar conhecimento, precisa ter experiência e domínio na área.
Indicadores	Os professores reconhecem a importância dos formadores e apontam para a necessidade da experiência e do domínio dos saberes pertinentes à área da formação.
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUÍDO: o papel dos formadores nas atividades de formação docente.	

Quadro 3 – Organização dos pré-indicadores e indicadores

Fonte: Elaboração própria (2013)

Os docentes percebem a docência como fundamental para o desenvolvimento do aluno:

P.24. “O professor tem uma participação muito grande na formação dos jovens; principalmente no meu caso, que tenho muito contato com eles e com as famílias, tendo em vista que também trabalho com o grupo.”

P.30. “O professor deve ser o exemplo de busca pelo aprimoramento do ensino-aprendizagem.”

Portanto, considerando seu próprio papel, os docentes consideram o papel dos formadores como essencial para o desenvolvimento das atividades formativas.

P.10. “Fundamental para o desenvolvimento da formação continuada.”

P.11. “O professor deve ser o exemplo de busca pelo aprimoramento do ensino-aprendizagem.”

P.34. “Eles têm um papel de destaque, pois a pretensão dos mesmos é melhorar a qualidade da educação.”

P.46. “Como qualquer educador, o formador de professores traz para sua prática crenças, experiências pessoais e modelos incorporados ao longo de sua própria formação e de sua caminhada profissional”.

É importante observar que, pela percepção da importância, os docentes apontam para a necessidade de preparação e de domínio técnico na área de formação por parte dos formadores. Outro aspecto ressaltado é a experiência docente. Para os sujeitos da pesquisa, é interessante que o formador tenha saberes na área de atuação e “conheça com propriedade o exercício do professor em sala de aula” (P.32). Além disso, foi apontada como fundamental a capacidade de interação com os docentes e, principalmente, o fato de na formação ser levado em conta a prática do professor, suas dúvidas e suas angústias.

P.15. “O formador tem o papel de ampliar o conhecimento do formando, portanto, tem que ter fundamentação suficiente para exercer este papel.”

P. 33. “Considero importante para dar um norte, para estimular, para corrigir alguma falha, para interagir e trocar ideias; opinar sobre o nosso desenvolvimento e sugerir estratégias para melhorarmos.”

P.40. “Acho fundamental. Na formação continuada é importante o diálogo do formador com os professores para que estes levem para sala de aula (em *workshops*, palestras, etc...) a realidade do dia a dia, as angústias, suas dúvidas e expectativas em sua área de atuação.”

P.41. “Esse profissional precisa ter experiência e domínio técnico em sua área e ter capacidade de mediar discussões a partir das experiências dos professores em sala de aula.”

P.43. “Importante, desde que venham a interagir com os docentes.”

P.50. “Na minha leiga visão, acho que eles têm o papel de difundir, orientar e incentivar os demais professores a buscar sua formação continuada.”

As expectativas dos professores encontra eco em Imbernón (2010) que aponta para uma formação que diagnostique as situações problemáticas do grupo e busque, a partir da análise coletiva, soluções viáveis e condizentes com as condições vivenciadas pelo grupo. Para Imbernón (2010, p. 98), o formador deve ser um assessor colaborativo ou de processo, que “colabora com os professores na identificação das necessidades formadoras, no esclarecimento e na solução de seus problemas.” Por conseguinte, na realidade, aqui pesquisada, os professores depositam expectativas altas nos formadores. Então, esse é um aspecto que não pode ser minimizado nos processos de formação continuada.

IV. Elementos que mobilizam o professor à participação nas atividades de formação continuada

QUESTÃO PROPOSTA: Que aspectos você considera decisivo para sua participação nestas ações?	
Pré- indicadores	Aplicabilidade, tempo, temática, incentivo, apoio institucional, conciliação com a vida familiar, motivação pessoal (vontade), capacidade dos formadores, atualização dos assuntos, necessidade de qualificação, incentivo, curiosidade, progressão salarial, crescimento (aprimoramento) profissional, liberação, facilitador, prática da sala de aula, disponibilidade.
Indicadores	Os professores apontam os aspectos decisivos para participação nas atividades de formação continuada expressando seus motivos e necessidades.
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUÍDO: Elementos que mobilizam o professor à participação nas atividades de formação continuada.	

Quadro 4 – Organização dos pré-indicadores e indicadores
Fonte: Elaboração própria (2013)

Ao apresentarem os aspectos que consideram decisivo à participação nas atividades de formação continuada, os professores trazem à tona seus sentimentos em relação a estas atividades e, de certa forma, exemplificam o movimento complexo da formação da subjetividade do sujeito. O indivíduo em suas interações sociais estabelece motivos que o impulsionam a uma ação; mas, como ele transita por várias esferas sociais e por diferentes espaços de interação, surgem novos interesses, gerando, assim, novas motivações, novas necessidades, produzindo novos sentidos que singularizam a produção de cada sujeito. Dessa forma, para alguns professores, considerar uma atividade importante para sua prática não é estímulo suficiente para mobilizá-lo a vivenciar experiências de formação continuada.

Segundo Gonzalez Rey (2003, p.245), toda “atividade ou relação implica o surgimento de um conjunto de necessidades para ter sentido para o sujeito”, necessidades, estas, que estão associadas à relação do sujeito com o conjunto de suas práticas sociais. Assim, da mesma forma que a vivência docente vai integrando elementos de sentido diferentes para cada professor, à medida que este participa de atividades formativas ele pode ir agregando outras necessidades à motivação inicial. Como as necessidades são estados produtores de sentido (Gonzalez Rey, 2003), quando novas necessidades superam as anteriores, surgem, também, novos sentidos.

Portanto, alguns dos professores ao falarem sobre os elementos que os levam à formação continuada, reforçam a condição de uma formação que favoreça a reflexão e a troca de conhecimentos inovadores e úteis à prática desenvolvida em sala de aula:

P.1. “Que partam de uma reflexão sobre a realidade para iluminá-la com as teorias e buscar soluções práticas.”

P.2. “O tema a ser abordado e a participação de pessoas reconhecidamente entendedoras do tema.”

P.12. “Ser interessante para minha prática pedagógica.”

P.19. “Adequação ao tema, atualização dos assuntos e amplitude da abordagem, ou seja, tratar as questões numa perspectiva multicultural.”

P.24. “Incentivo. Discutir o conceito de desenvolvimento profissional como articulador do conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores, quer seja no campo da atuação ou da formação.”

P.28. “A necessidade da qualificação, para tentar me inserir sempre no contexto do aluno, levando novas metodologias e técnicas para sala de aula.”

P.43. “É a vontade e a sede de estar sempre em dia com as descobertas de novas formas de ensino-aprendizagem.”

P.44. “A possibilidade de interagir com outros professores, novas ações, novos saberes, novas tecnologias.”

Enquanto outros, em suas falas, defendem a importância da anuência e do apoio da instituição, além do interesse pela atualização profissional. O apoio da instituição torna-se decisivo na hora de optar pela participação em atividades de formação; apoio, este, caracterizado pelo tempo disponível para estudo e realização de tarefas pertinentes à formação. Fica subentendido na fala dos professores que eles entendem que o aprimoramento pessoal e profissional é relevante para o professor, para o aluno e para a escola. Desta forma, o professor espera da instituição a responsabilidade e o interesse em propiciar meios reais para a qualificação docente.

P.13: “Primeiro a vontade, a motivação. Depois, o incentivo e a anuência do órgão ao qual estou vinculado.”

P.15: “Apoio da instituição de ensino.”

P. 30: “Incentivo e verdadeiras condições para que eu possa fazer cursos visando ao aprimoramento profissional. Refiro-me ao tempo, as horas que a instituição pode ou deve oferecer ao professor para que o mesmo perceba que pode iniciar e concluir sua capacitação.”

P.34: “Para participar dessas ações é fundamental o apoio da instituição onde lecionamos. É necessário tempo para estudar e é também necessário que a instituição compreenda de fato o significado da formação continuada: benefício para o professor e para a instituição.”

P.46: “Motivação e apoio da instituição de ensino da qual faço parte, já que a empregabilidade dessa formação será refletida em nossas funções.”

P.48: “Ter disponibilidade e liberação por parte da instituição para que o docente possa se ausentar e criar um sistema onde a ausência do professor não cause sobrecarga para os outros colegas.”

P.50: “Haver por parte da Divisão de Ensino uma provisão de maior incentivo à participação dos professores usando de uma espécie de revezamento entre os professores.”

Vale ressaltar que o ‘tempo’, para os docentes colaboradores deste estudo, torna-se um fator crítico, tendo em vista que 28 dos 50 professores exercem outra atividade fora de sala de aula. A escola, *locus* da pesquisa, trabalha com sistema de coordenações de ano, coordenações de disciplina e coordenações de clubes, olimpíadas e atividades artístico-culturais. Assim, os professores com regime

de dedicação exclusiva, em sua maioria, assumem as diversas coordenações com atividades de organização, planejamento, execução e supervisão inerentes a cada função.

Além disso, como já citado anteriormente, o professor militar tem, além das funções inerentes ao ensino, atribuições próprias da carreira militar. Outro aspecto agravante é o fato do professor militar não ser regido pela mesma legislação do professor civil. O regime de trabalho docente das duas categorias é composto de carga didática¹⁰ (turno principal) e pedagógica¹¹ (contraturno). Mas, enquanto a instrução normativa (IG 60-01) que regulamenta as atividades do civil prevê em seus artigos 17 e 18 (p.16):

“Art.17- Os docentes em regime de 20h e 40h desenvolvem suas cargas pedagógicas, programadas ou eventuais, **sem a necessidade de cumprir o expediente dos respectivos turnos e contraturnos escolares.** Idêntico fato aplica-se aos docentes em regime de DE, com relação ao contraturno. Todavia, o docente em regime de 40h e de DE deverá estar em condições de cumprir, em qualquer período letivo, as cargas didática e pedagógica no turno principal e contraturno, segundo as necessidades do Estb Ens e na forma destas Instruções.” (grifo meu)

“Art.18 O exercício da carga pedagógica – excetuada as atividades programadas e eventuais, estas avisadas com oportunidade – fora dos Estb Ens, objetiva propiciar ao docente as melhores condições possíveis para exercê-la, tendo em vista o desenvolvimento profissional e a preparação da carga didática.”

A instrução normativa (IG 60-02) que regulamenta as atividades do docente militar prevê em seu artigo 13 (p.32):

“Art.13 – O regime de trabalho exige dedicação integral do professor militar, em todos os turnos escolares, dentro de sua carga didática e pedagógica, conforme regulado pelos respectivos ODS.”

Porém, mesmo a legislação do professor civil sendo mais branda quanto ao cumprimento da carga pedagógica isso não garante a liberação total do docente, a dispensa vai estar relacionada às necessidades das outras funções exercidas e,

¹⁰ Regência de classe nas aulas regulares, nas aulas de recuperação da aprendizagem e na aplicação, fiscalização e mostras de provas.

¹¹ Complementação pedagógica – as atividades de avaliação diagnóstica, aulas de reforço da aprendizagem e plantão de dúvidas; atividades extraclasse – as de natureza educacional, cultural, esportiva e religiosa, - consideradas no mais largo espectro, e que tenham a participação discente.

algumas vezes, do interesse e entendimento dos gestores. Entende-se então porque o tempo e o apoio da instituição torna-se fator preponderante para a decisão de participar de atividades de formação continuada. Este aspecto fica mais claro quando da análise do próximo núcleo de significação.

4.1.2. A formação continuada no Colégio Militar

Sobre as ações de formação continuada desenvolvidas no âmbito do SCB e CMF, foram constituídos dois núcleos de significação.

I. O CM e sua contribuição para formação docente

QUESTÃO PROPOSTA: Em sua opinião o CM contribui com seu processo de formação?	
Pré- indicadores	Sim: flexibilidade de horários, liberação para cursos, incentivo, apoio, oferece cursos, propicia tempo para estudo, disponibiliza meios, a prática propicia o aperfeiçoamento. Não: relação civil X militar conflituosa, projetos incompletos, não facilitou, temas desinteressantes para minha disciplina, dificuldade de liberação, falta de continuidade nas decisões, não permite a realização de cursos, falta uma prática de especialização, não disponibiliza tempo para as atividades.
Indicadores	Percebem-se depoimentos contraditórios dentro do grupo e a ausência de diretrizes comuns.
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUÍDO: contribuições do CM para o processo de formação docente.	

Quadro 5 – Organização dos pré-indicadores e indicadores

Fonte: Elaboração própria (2013)

A análise dos indicadores que constituem este núcleo de significação aponta para uma falta de unanimidade no que toca a contribuição do colégio ou do sistema para a formação continuada dos docentes que participaram da pesquisa. Vinte e oito dos professores consideram positiva a contribuição da escola, quatro afirmam que não houve contribuição e 18 acreditam que o CM contribuiu parcialmente com o processo de formação deles. O momento concreto da ação, as

interações vivenciadas pelos professores, as necessidades específicas de cada um, contribuem para as diferentes configurações subjetivas acerca desta contribuição.

Uma particularidade dos Colégios Militares é a mudança de gestor a cada dois anos. Cada comandante fica na direção de um CM por apenas dois anos, podendo, às vezes, ser reconduzido por mais um ano. De um modo geral, os regulamentos garantem certa continuidade na condução das atividades escolares, mas, na verdade, cada comandante imprime um jeito próprio de gestão quando traça suas diretrizes de comando e estabelece suas prioridades. Esta ação de comando é pertinente com o critério da hierarquia que permeia a vida militar:

“[...] a. A gestão escolar na linha de ensino do Exército, em relação à Educação Básica ministrada nos Colégios Militares, é uma ação coadjuvante à ação de comando, em todos os níveis em que esta é exercida, e caracteriza-se pelo exercício da autoridade, pelo conhecimento dos aspectos peculiares ao processo ensino-aprendizagem e pela busca da integração e da interação interpessoal.

b. Ainda que seja viabilizada por intermédio de uma ação supervisora coletiva nos CM, caracteristicamente hierarquizados como qualquer instituição militar, sempre será ressaltada a pessoa do Comandante e Diretor de Ensino, responsável pela eficiência e pela eficácia da política educacional do Sistema de Ensino do Exército, buscando o desenvolvimento pleno dos seus objetivos, organizando e coordenando todos os esforços, oferecendo contínua inspiração e liderança em busca da permanente melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. (BRASIL.DEPA. NPGE, 2011, p.4).

Assim, cada período é marcado pelas crenças, experiências e concepções do gestor. Um comandante pode priorizar a manutenção e melhoria da parte física da escola, outro em trazer inovações tecnológicas e melhorar a infraestrutura, enquanto outros aspectos são colocados em segundo plano. Além disso, devido a constante mobilidade dos militares, a aposentadoria de civis e militares, a inexistência de concursos e impossibilidade de contratações, em alguns períodos o colégio enfrenta problema com falta de professores.

Estes aspectos que interferem na política de afastamento de professor para cursos ou em um apoio mais efetivo para atividades de formação docente, estão presentes na fala de alguns docentes, que expressam em suas queixas o desejo de aprender:

P. 3 – “Liberação para cursos são dadas, apenas, para alguns.”

P.16 - “Especificamente: no mestrado não me foi concedido nenhum benefício em termos de carga horária ou liberação. Como o que eu tentei fazer, o CM não facilitou em nada pelo contrário chegou a me “questionar” o motivo de querer fazer curso”.

P.26 – “Porque para dispensar um professor por um período maior de tempo é necessário a contratação de outro professor para substituí-lo, o que nunca acontece.”

P.30 – “É difícil conseguir dispensa para mestrado ou doutorado. A redução de carga horária também é um problema.”

P.32 – “Penso que o colégio facilita alguns cursos como: letramento, PEI e atualmente o da Pearson. Porém acho que a instituição dificulta quanto à liberação da tardes dos professores que estão fazendo mestrado e da redução de carga horária.”

P.33 – “O professor necessita de tempo para dedicar-se aos estudos. Como pode o mesmo trabalhar muito na instituição e aperfeiçoar-se?”

P.38 - “Muito embora ainda de forma precária. Essa contribuição está muito mais a cargo de quem está no comando do que da instituição como um todo. Me lembro de um curso que fui fazer nos EUA e tive que voltar uma semana antes porque o CMF não me liberou por conta de um EstAP. Ou seja, eu estava fazendo um curso na minha área sem nenhum custo para o colégio e ainda assim, não fui liberado. Então até onde o CMF está preocupado nesse processo de formação continuada? Por isso, vai muito de quem está no comando perceber se é importante ou não. Na época, o meu chefe achava mais importante o EstAP. Eu pensava o contrário. Para mim era mais importante a imersão na língua inglesa.”

P.39 - “Quando fiz minha especialização solicitei tempo no período da tarde (duas tardes) para estudar. A princípio teria uma tarde para estudo. Argumentei que era insuficiente. Fui informada que teria duas tardes, no entanto, se houvesse qualquer atividade nesses dias eu deveria participar dessas atividades. Muitas vezes não consegui conciliar o trabalho com as atividades do meu curso.”

P.41 – “Não nos permite realizar atividades/cursos fora.”

Da mesma forma, outros professores que tiveram experiências diferentes, por terem suas solicitações atendidas e por vivenciarem momentos diversos, dizem exatamente o contrário:

P.04 – “Liberando-me das atividades quando necessário.”

P.10 – “Até então, o colégio nunca foi impedimento para a minha formação, pelo contrário, sempre tentou conciliar o horário quando os cursos não eram oferecidos pelo colégio.”

P.34 – “Disponibiliza momentos de estudo para quem realiza cursos.”

P.37 – “O CM sempre oferece oportunidades para que o professor se qualifique, oferecendo diversos cursos e oportunidades de participação em congressos, simpósios.”

P.44 – “O CM me possibilitou dispensa de algumas tardes para estudar e escrever minha dissertação.”

P.47 – “O CM tem visado bem o aperfeiçoamento do seu quadro docente e disponibiliza meios para que esse aperfeiçoamento aconteça.”

Esta diversidade de experiências, fruto da carência de uniformidade na execução das diretrizes é objetivo de preocupação da DEPA que entende a necessidade de um mínimo de tempo disponível para estudo e execução de tarefas para que o docente possa aproveitar de forma eficaz uma atividade de formação continuada. Prova disso que, ao traçar as diretrizes para o Projeto Letramento, determinou:

“[...] d. Da capacitação docente:

Como se trata de uma capacitação docente de alta envergadura, essa Diretoria determina que o Comando dos Colégios envide esforços, no sentido de apoiar os professores que participam do Projeto. Assim, esta Diretoria autoriza a liberação de duas tardes para estudo e cumprimento das atividades previstas no EBAula. **Os participantes do curso não devem ser empenhados em nenhuma missão ou atividade, excetuando-se às referentes ao ensino.**” (BRASIL.DEPA. NPGE, 2011, p.34)

Este tipo de iniciativa aponta para uma mudança de perspectiva no que toca às condições para formação continuada no âmbito SCMB, como ressalta o docente: “...acredito que isto mudou muito. Hoje existe uma outra mentalidade”.(P.5) Mas, como o professor percebe esta formação continuada que lhe está sendo oferecida? Este é o foco do próximo núcleo.

II. Formação continuada no CMF

QUESTÃO PROPOSTA: Em sua opinião, o SCMB ou o CMF tem um Programa de formação continuada?	
Pré-indicadores	<p>Sim: as palestras, oficinas, proporciona a participação em cursos ou simpósios, reuniões pedagógicas, iniciativas de formação como letramento, revisão curricular, o fato de ter que estudar para dar aula, ações da supervisão que caracterizam a formação continuada,.</p> <p>Não: falta de regularidade, falta de continuidade, não oferece as mesmas condições para todos, não tem regulamentação, não abrange todas as áreas de conhecimento, quando tem alguma atividade atende a</p>

	uma pequena parcela do grupo, os próprios professores buscam as informações, não há mentalidade de especialização no âmbito do EB.
Indicadores	Percebem-se depoimentos contraditórios dentro do grupo sobre o conceito e significado de programa de formação continuada.
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUÍDO: Formação continuada no CMF	

Quadro 6 – Organização dos pré-indicadores e indicadores
Fonte: Elaboração própria (2013)

Este foi outro núcleo caracterizado pela discordância entre os professores, um percentual de 42% de professores acredita que o colégio tem um programa de formação continuada, enquanto que um percentual de 52%, afirma que não. Os docentes que consideram a existência de um programa no CMF indicam as reuniões, os cursos, as palestras, os estágios e os simpósios ou os seminários oferecidos pelo colégio, como justificativa. Os que defendem a inexistência de um programa de formação continuada afirmam:

- P.3. “O CMF tem práticas de formação continuada, mas não um programa.”
- P.8. “Apesar de o colégio oferecer alguns cursos, não há regularidade.”
- P.12. “É um programa parcial ou fraco e não oferece as mesmas condições para todos. É como se não existisse.”
- P.19. “Não existe um programa específico na formação continuada no SCMB e por consequência no CMF.”
- P.22. “Quando digo não, refiro-me a um processo que englobe todos os professores; as iniciativas que surgem somente atingem a um pequeno grupo.”
- P.34. “Não percebo que há realmente interesse por parte do sistema na capacitação de professores.”
- P.36. “Falta uma política para a formação continuada.”

Percebe-se, também, entre os que afirmam não ter um programa, a constatação de ações e projetos direcionados à formação docente.

- P.24. “Apesar de não conhecer um ‘programa’ específico oferecido pela escola, há iniciativas como o curso sobre letramento, sobre revisão curricular e, ainda, palestras esporádicas acerca do tema educação.”
- P.32. “O SCMB ainda não tem um programa de formação continuada. O que há é a iniciativa individual de profissionais. O sistema oferece palestras e eventual participação em seminários. Mas não creio que isso se configure um programa.”

P.33. “O fato é que o CMF não cria programas direcionados especificamente para nossa área de atuação.”

Todos os professores reconhecem a existência de atividades de formação continuada; atividades estas, que eles consideraram como relevantes e características da formação continuada (capítulo 2, p. 41-43), o que não é comum a todos é a certeza da existência de um programa que explicita as estratégias para implementação das diretrizes da DEPA acerca do processo de formação continuada.

Segundo o Manual de da Estrutura de Programas e Ações (EPA) da Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional, do governo de S Paulo, programa é:

“O instrumento de organização da ação governamental, com vistas ao enfrentamento de um problema e à concretização dos objetivos pretendidos. É mensurado por indicadores e resulta do reconhecimento de carências, demandas sociais e econômicas e de oportunidades. Articula um conjunto coerente de ações, necessárias e suficientes para enfrentar o problema, de modo a superar ou evitar as causas identificadas, como também aproveitar as oportunidades existentes.”

Para Nunes (2005, p.117), o “programa se consubstancia nas orientações gerais expressas ao longo de uma determinada gestão”. Dos dois conceitos, é possível apreender que o programa é o modo de operacionalizar as diretrizes traçadas por um grupo gestor. Dele faz parte uma série de ações ou projetos destinados a suprir uma demanda específica.

Diante destes conceitos, é possível constatar que os docentes que optaram por afirmar que no CMF não existe um programa específico aproximam-se do pensamento contido neles. Existem diretrizes expressas em documentos, em regulamentos e em portarias da DEPA, que ressaltam a importância da formação continuada, relatam diagnósticos, divulgam metas e apontam para a necessidade da criação de condições que permitam o alcance dessas metas. Mas, não há no SCMB e, por conseguinte, no colégio, o planejamento formal e documental para consolidação destas diretrizes; constatação feita pelo docente (P.16) que declarou não existir programa de formação continuada porque não estava regulamentado. Os projetos são criados à medida em que emerge alguma demanda ou quando se vislumbra a necessidade de mudança no ensino. Assim, “as coisas ficam muito

soltas” (P.4), fazendo com que as ações desenvolvidas “não tenham continuidade” (P.10) ou que “dependendo da gestão seja mais intenso ou menos intenso” (P.13).

Importante ressaltar a fala de um professor que acha que existe um programa, “embora a formação existente pareça um faz-de-conta” porque ele não “acredita numa mudança externa sem passar pelo processo individual” (P.38). O que aponta para a percepção de uma ação formativa puramente técnica, externa e sem significação para o professor. Essa fala é ainda mais importante se for associada à análise do discurso dos supervisores (cap.3, p.67) quando foi possível perceber a ausência do professor como sujeito de sua formação.

Como não há uma linha condutora e norteadora destas ações, elas terminam por não contemplar todos os professores gerando, mais uma vez, sentimentos contraditórios que interferem na produção de sentidos acerca da formação continuada.

4.2. Indicadores e núcleos constituídos a partir da entrevista

A entrevista foi pensada com vistas a identificar os sentidos produzidos sobre as ações formativas oferecidas pelo sistema. O que pensa o professor sobre os cursos dos quais participou? Quais as expectativas deste docente acerca das atividades que lhes são oferecidas? Embora o foco da análise tenha sido acerca destas questões, optei por iniciar com a trajetória formativa destes docentes e a contribuição dessas atividades para o seu crescimento pessoal. Em uma perspectiva histórico-cultural, é fundamental conhecer a história e o contexto do sujeito; as concepções, sentimentos e expectativas que ele constrói acerca de uma atividade é permeada pelos sentidos subjetivos que ele produziu ao longo de sua história e das interações realizadas.

Para a constituição dos núcleos seguiu-se a linha condutora da análise dos questionários, ou seja, foram organizados núcleos comuns a partir das falas dos professores. A leitura do material obtido nas entrevistas indicaram similaridades que permitiram a articulação entre os indicadores, o que contribuiu para a uniformidade no processo de análise dos dados obtidos nos instrumentos da pesquisa. Após a identificação e aglutinação dos indicadores foram constituídos quatro núcleos de

significação. A seguir apresento os quadros com a sistematização dos indicadores e a análise dos respectivos núcleos.

I. Trajetória formativa do professor - representação imagética de suas experiências

QUESTÕES:	
<p>1. Como se deu sua escolha profissional?</p> <p>2. Fale um pouco sobre suas experiências com formação continuada (dificuldades, ajustes, confrontos, resultados).</p> <p>3. Que imagem você usaria para definir suas experiências de formação continuada?</p>	
Pré-indicadores	<p>Por acaso, traços de personalidade, admiração pelos professores, identificação com os objetivos do magistério, afinidade e experiências prévias, vocação, preferências pessoais, influência familiar, afinidade com a área, perspectiva de futuro.</p> <p>Muito estudo, equilíbrio de tempo para atividades, necessidade de estabelecer prioridades, conciliar desejos pessoais, abertura para o mercado de trabalho, necessidade de conciliar a formação com o planejamento pessoal, falta de tempo, reconhecimento pelas oportunidades propiciadas pela instituição, poucas experiências formativas, impossibilidade de dimensionar dificuldades, ações formativas direcionam a prática, experiência formativa mínima, aprendizagem propiciada pelas interações e a prática, experiência nova e gratificante, dificuldades contornáveis.</p> <p>Busca incessante pelo conhecimento, busca constante de equilíbrio, formação comparada a um horizonte que se abre, desenvolvimento contínuo, busca por respostas.</p>
Indicadores	Os professores refletem sobre sua trajetória formativa e criam suas representações acerca de suas experiências de formação.
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUÍDO: representação imagética da trajetória formativa	

Quadro 7 – Organização dos pré-indicadores e indicadores

Fonte: Elaboração própria (2013)

A fala dos professores mostra que o encontro com a docência deu-se por diversas formas, por um acaso como o diz Suzy; "Saí de casa pensando em me inscrever para Biologia, mas não enxerguei no formulário o nome Ciências Biológicas. Daí... marquei História. Graças a Deus!"; por identificação, por preferências pessoais ou, como no caso de Alan, como perspectiva de uma segunda profissão. Na verdade, é possível observar que os professores demonstram estarem satisfeitos com as suas escolhas. Satisfação, esta, representada no "graças a Deus" de Suzy ou na oportunidade de contribuir com a formação e o desenvolvimento de tantas pessoas, expressa na fala dos outros professores.

Ao discorrerem sobre suas experiências de formação continuada observa-se, tanto nos professores com mais tempo de docência quanto nos com pouca experiência, um tema recorrente: o tempo. Os professores, fato já observado anteriormente quando da análise do questionário, queixam-se da dificuldade da formação em serviço. As três professoras deixam claro a dificuldade de conciliar o tempo de estudo exigido com a formação, o tempo destinado às atividades docentes e o tempo dedicado à família. Regis afirma que a pouca experiência torna difícil dimensionar as dificuldades que surgem mas, tanto ele quanto Alan, reconhecem a existência destas dificuldades e ressaltam que os obstáculos são vencidos com ajustes inerentes ao processo.

Imbernón (2009, p.32) alerta para a importância de um planejamento que favoreça o equilíbrio entre as diversas atividades a serem assumidas pelo professor em uma situação de formação continuada, quando aponta como um dos obstáculos a transpor neste processo os "horários inadequados, sobrecarregando e intensificando a tarefa docente". Suzy, em sua fala, aponta para as dificuldades de conciliar horários e estabelecer prioridades; Clara admite que essa inadequação não permite o envolvimento desejado, mas, de uma forma geral, os professores acreditam que os resultados são gratificantes.

Foi solicitado aos professores, como uma síntese dessas falas, que definissem suas experiências formativas por meio de uma imagem. Ao projetar uma imagem para representar um sentimento ou uma concepção sobre algo, o sujeito cria uma representação mental que reflete a sua externalidade e a sua forma de interpretar o mundo ao redor. O sujeito cria uma representação metafórica, a partir de uma rede de associações, acerca de um objeto, de uma atividade ou mesmo, de outro sujeito. A representação imagética é simbólica e originada por esta

interpretação construída a partir de suas relações com a cultura, com o social e com o histórico. Sobre este processo, Jung (2002), ressalta que “os símbolos possuem uma carga de significado inconsciente – concernente à ordem pulsante dos desejos representativos das afeições e aversões ao meio e aos outros”. (p.20)

Portanto ao representar suas experiências de formação continuada por meio de uma imagem, os cinco professores estão traduzindo sentimentos, crenças e expectativas que configuram os sentidos atribuídos às suas experiências formativas.

Suzy delinea uma imagem “de alguém estudando muito, sempre em busca de mais conhecimento, e descobrindo que sempre será insuficiente, que não atingirá o fim.” Reflete, assim, sua sede por conhecimento traduzida pelos cursos de aperfeiçoamentos, duas especializações, as duas formações realizadas na escola, o mestrado e, agora, o doutorado. Isso, aliado às publicações, demonstra o quanto associa a aprendizagem contínua ao seu fazer pedagógico.

Clara traduz, por meio da imagem escolhida, o sentimento de angústia e ansiedade ao tentar conciliar estudo, trabalho e vida pessoal. “A imagem de um equilibrista. Equilibrando, conciliando... sempre tentando me manter no prumo”, indica a necessidade de atividades que propiciem o crescimento pessoal e profissional, que “não traga transtornos” e permita conciliar o estudo com o planejamento pessoal. Clara ressalta, em sua fala, a importância de manter a estabilidade ao buscar o equilíbrio entre as diversas atividades.

Luísa define suas experiências por meio de “um horizonte que se abre, infinito”. E, com esta imagem transmite suas expectativas quanto a possibilidade que se descortina: espaço para realizar cursos, condições para estudar. Em outra oportunidade ela fez referência ao fato de que quando trabalhou em outras escolas sentia grande dificuldade para se aperfeiçoar, e ressalta o privilégio de, agora, trabalhar em uma instituição que oportuniza a realização de cursos. Daí, a metáfora do horizonte, do infinito; infinitas são as possibilidades de ampliar o “referencial político e cultural do educador”.

Regis, entende a formação continuada como responsável pela inserção do sujeito no contexto atual, por direcionar a atuação profissional e permitir mudanças atitudinais exigidas pela sociedade. Por essa razão, apresenta a imagem de “uma criança que se desenvolve a cada momento de aprendizagem”.

Alan, pelo pouco tempo de prática docente, e de experiência com formação continuada, apresenta “o olhar de uma criança esperando uma resposta”. Sua representação acerca de sua experiência formativa, um curso realizado na escola, é a de espera de retorno dos tutores; expressa a sua carência por um acompanhamento que propiciasse o aperfeiçoamento e a correção de distorções.

Esta viagem pela trajetória formativa levou os professores a uma reflexão sobre suas experiências e, enquanto o questionário os levou a relacionar esta formação com a prática docente, a entrevista questionou a importância das atividades formativas para o crescimento pessoal de cada um, foco da análise do núcleo seguinte.

II. O lugar da formação continuada no crescimento pessoal dos professores

QUESTÕES:	
4. Qual o sentido que tem para você participar de uma formação continuada? E como a formação continuada poderia contribuir para o seu crescimento pessoal?	
Pré-indicadores	Amplia a possibilidade de conhecer novas ideias, novas tecnologias, promove interação com outras pessoas, propicia condições de melhorar como pessoa e ser um ser humano mais feliz, contribuição em qualquer aspecto, contribuiria mais se possibilitasse aprofundar conhecimentos na área específica, um curso que transcendesse a parte técnica da profissão, permite atender às exigências da sociedade em constante evolução e da missão do magistério, suporte para a prática docente, favorece o crescimento profissional e pessoa, oportuniza a ampliação do referencial cultural e político do educador, fundamental para a prática docente e para contribuir com a formação para cidadania, aprimoramento, desenvolvimento de habilidades específicas para o exercício da profissão, contribui para o crescimento pessoal, importante para a atualização, contribui para o crescimento, melhorar na profissão ajuda a melhorar como pessoa.
Indicadores	Para os professores a formação continuada contribui para seu crescimento pessoal porque ele relaciona a melhoria da prática, o desenvolvimento profissional ao

desenvolvimento como pessoa.
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUÍDO: o lugar da formação continuada no crescimento pessoal dos professores

Quadro 8– Organização dos pré-indicadores e indicadores
Fonte: Elaboração própria (2013)

Na análise deste núcleo foi possível perceber que o professor relaciona a melhoria da prática profissional ao seu desenvolvimento pessoal. Se a formação é útil para aprofundar conhecimentos em sua área e favorece o desenvolvimento de habilidades específicas para o exercício de sua profissão ela passa a ser importante, também, para o seu desenvolvimento pessoal.

Clara afirma que “a formação contribui para meu crescimento pessoal quando é possível fazer um curso **significante** para minha vida pessoal e profissional”. A expressão **significante** pode ser traduzida por aplicabilidade à vida pessoal, à prática do sujeito. No caso de Clara, a formação em PEI foi um exemplo de formação gratificante. Segundo ela, o curso foi “uma oportunidade de crescimento” porque trouxe conhecimentos aplicáveis em sala de aula, na sua casa e à própria vida.

Para Suzy, todo curso do qual participa amplia a possibilidade de crescimento. A oportunidade de “conhecer novas tecnologias, interagir com outras pessoas”, torna-a uma “profissional melhor e um ser humano mais feliz”.

Luísa expõe a importância de adaptar-se às demandas de uma sociedade em constantes transformações. Nesse sentido, considera a formação continuada fundamental como suporte para o desenvolvimento do professor. Ressalta, ainda, que a formação continuada contribui com o crescimento profissional e pessoal porque “através da troca de experiências e da oportunidade de participar de eventos com profissionais e pesquisadores das diferentes áreas da educação, oportunizam a ampliação do referencial cultural e político do professor”.

Regis constata, também, a importância do aprimoramento contínuo no sentido de construir habilidades específicas para aproximar suas propostas de trabalho da qualidade exigida pelo contexto educacional. Declara, ainda, que a formação continuada contribui para seu crescimento pessoal por proporcionar “tanto

a aproximação com a qualidade que deve ter meu trabalho como os incrementos necessários às habilidades específicas para desenvolvê-lo”.

Alan destaca a importância da formação continuada para atualizá-lo como profissional e alinhá-lo à proposta pedagógica da escola. Considera, também, que a formação favorece seu crescimento pessoal posto que um curso para ajudá-lo a melhorar a atividade profissional e habilitá-lo a fazer a diferença, contribuirá para torná-lo uma pessoa melhor, mais realizada. Apesar dos dois professores fazerem uma relação entre o profissional e o pessoal, percebe-se, em suas falas, um foco maior no desenvolvimento profissional. O desenvolvimento pessoal envolve aspectos que vão além do trabalho, a formação impacta em sua vida. O que se pode deduzir é que o fato de melhorarem a prática e adquirirem mais segurança na resolução de problemas implica no desenvolvimento profissional e, portanto, lhes dá maior realização pessoal.

Um fato importante que emerge da fala dos professores é a importância da formação oferecida contribuir com a sua prática pedagógica e estar relacionada às suas necessidades específicas. Uma formação que atende às expectativas é realizada com maior interesse e prazer, o que auxilia a contornar os obstáculos e, por conseguinte, contribuir para a formação técnica e pessoal do professor.

Para Imbernón (2009), os processos formativos devem incidir sobre as situações problemáticas dos professores. É necessária, para produzir os sentidos de aceitação, correspondência das expectativas e realização profissional e pessoal, que a formação oferecida esteja alinhada à realidade vivenciada pelo professor, atendendo às especificidades de cada um. O mesmo autor afirma, também, que “as características pessoais e os diversos interesses que elas comportam configuram uma série de elementos que tanto podem favorecer a formação como obstaculizá-la mediante o surgimento de certas resistências” (p.52). Vale lembrar ainda que a formação deve incidir sobre elementos como a motivação, a criatividade e a autonomia do professor; aspectos que o impulsionam como sujeito em diversos contextos para além do ser professor.

Este pensamento está presente na fala dos professores que foram enfáticos ao afirmarem que a formação que favorece o crescimento pessoal é aquela que propicia a melhoria da sua prática docente.

III. O que pensam os professores acerca das atividades formativas realizadas no âmbito SCMB/CMF

QUESTÕES:	
<p>5. O que o/a levou a fazer o curso promovido pelo SCMB/CMF?</p> <p>6. Ao refletir sobre o curso do qual você participa – ou participou – que considerações você faz sobre o mesmo? Levando em conta suas experiências, sua prática docente, que aspectos, no(s) curso(s) você considerou positivo/negativo?</p>	
Pré-indicadores	<p>Vontade de conhecer novas tecnologias, entendê-las, estudá-las e aplicá-las, oportunidade de crescimento, de realizar cursos, aprimorar técnicas e metodologias, melhorar a prática de ensino, complementar minha formação inicial, vontade de aperfeiçoar meu trabalho e interagir com meus alunos de uma forma mais eficiente.</p> <p>Divisor de águas para a prática docente, benefícios pessoais e profissionais; importante para a vida pessoal e profissional, mudanças de metodologia, melhoria da prática pedagógica, mudanças de comportamento; contribuiu profundamente, ampliando técnicas e metodologias; encontrei algo que apliquei na sala de aula, na minha vida e na minha própria casa; atendeu às expectativas, complementou a formação inicial de uma forma geral, pouco contribuiu para as habilidades específicas, acredito não ser o incremento das habilidades específicas o foco do curso; de grande valia, deveria ser ministrado para todos os professores, estimulou-me a algumas reflexões e a novas ideias;</p> <p>Positivo: o incentivo às novas leituras e pesquisa, a metodologia; melhoria da prática pedagógica, aprender como mediar, ajudar o aluno a refletir e criar estratégias, os diferentes cursos favoreceram o encontro da teoria e da prática, oportunizou reflexões e reformulação de atividades, reformulação geral da minha formação inicial, promoveu a qualidade do meu trabalho, a escrita e a leitura ser abordada como responsabilidade de todos os docentes; abordagens multidisciplinares de temas do cotidiano;</p> <p>Negativo: a burocracia, a pressa em obter resultados, a falta de continuidade; fizemos 'a refeição' de forma muito rápida, poderíamos ter saboreado melhor, a aplicação poderia ter sido planejada com mais tempo, cursos caros</p>

	e esquecidos ao longo do tempo, deixaram de ser aplicados pelos educadores nas atividades cotidianas, pouco incrementou as habilidades específicas exigidas pela minha área de atuação, falta de resposta da tutoria, havia questões para debater, refletir e não tínhamos retorno, não sabíamos se estávamos no caminho certo; pouca interação entre os participantes do curso.
Indicadores	Os professores tinham necessidade de ampliar conhecimento e melhorar a prática pedagógica, consideraram os cursos bons, promoveram melhorias, mas queixam-se da urgência por resultados e falta de retorno no curso por intermédio da EaD.
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUÍDO: O que pensam os professores acerca das atividades formativas realizadas pelo SCMB.	

Quadro 9 – Organização dos pré-indicadores e indicadores

Fonte: Elaboração própria (2013)

Os professores entrevistados participaram de cursos oferecidos pelo SCMB e CMF, formação em PEI e especialização em Multiletramentos (ver cap 3, pp. 63-64). Suzy e Luísa realizaram os dois cursos. Clara fez a formação em PEI, enquanto Regis e Alan participaram da especialização em Multiletramentos.

Ao falarem sobre os motivos para a adesão aos cursos, reforçaram as ideias reveladas nas concepções de formação continuada. O desejo de ampliar o conhecimento, conhecer e estudar novas metodologias, aprimorar a prática docente e, assim, oportunizar o crescimento profissional e pessoal.

Para Suzy, Clara, Luísa e Alan, os cursos foram importantes para a prática pedagógica de cada um; mobilizou reflexões e possibilitou a extração e generalização de princípios aplicáveis ao cotidiano dos professores, em sala de aula e na vida. Para Regis, o curso atendeu às expectativas quanto à complementação geral de sua formação inicial; porém, deixou a desejar quanto à abordagem de habilidades específicas de sua área de ensino.

Os cinco professores apontaram como positivo o fato dos cursos terem promovido novas leituras, incentivado à pesquisa e ao estudo de novas tecnologias aplicadas ao ensino, propiciado reflexões relacionando a teoria à prática e, assim, ter permitido reformulações de metodologias.

Ao discorrerem sobre os pontos negativos, um tema foi recorrente: o curto tempo para formação e aplicação do aprendido. Quando Luísa diz que “cursos caros oferecidos pela instituição são esquecidos ao longo do tempo, deixando de ser aplicados pelos educadores nas suas atividades cotidianas”, ela está se referindo, principalmente, à formação do PEI. Sua fala reforça o pensamento de Clara e Suzy. Clara faz referência a esse aspecto metaforicamente: “Fizemos a refeição de forma muito rápida, poderíamos ter saboreado melhor”. A fala das duas reforça a de Suzy que aponta para a falta de um planejamento necessário à eficiência de um projeto de formação voltado para promover mudanças conceituais, atitudinais e procedimentais:

“[...] a burocracia e uma certa necessidade da instituição de fazer as coisas correrem rápido, mostrando resultados para os superiores. Isto faz com que a gente não tenha tempo para amadurecer as ideias, planejar com critério... as coisas quando apressadas, não funcionam direito e depois fica como se a metodologia que não atendesse... na realidade é a pressa que prejudica. Foi assim no caso do PEI, que se tivesse sido planejado... os resultados teriam sido melhores.”

Quando da participação de um curso que tem como objetivo apresentar uma nova metodologia e formar para aplicação desta, o professor sente a necessidade de um tempo dedicado ao estudo, discussão de situações problemas e reformulação de conceitos para que possa sentir segurança em sua aplicação. A carga horária de formação em PEI é de 80h para cada módulo, tempo suficiente apenas para o conhecimento e a resolução de algumas atividades de cada instrumento. São necessárias, após o curso, muitas horas de leitura para apreensão da fundamentação teórica, além do estudo e da análise de todos os instrumentos. Quando da aplicação é importante a manutenção de um grupo de estudo para discussão e planejamento das atividades, supervisionado por um formador; assim como, o acompanhamento e a avaliação visando ajustes, manutenção ou mudanças de rumos.

A queixa das professoras se deve ao fato de todas estas atividades terem sido executadas no semestre, logo após a realização do curso sem a etapa necessária da leitura e discussão dos livros e textos que abordavam a fundamentação teórica nem a análise minuciosa dos instrumentos.

O curso de multiletramentos, por ser uma proposta de especialização, contou com mais tempo para a sua realização. Mas, os professores queixaram-se da atuação dos tutores que não davam o retorno necessário aos professores tanto nas discussões nos fóruns quanto nas avaliações. Outro ponto foi a falta de interação entre os participantes, aspecto que também pode ser observado e incentivado por um tutor mais atento. Observe-se a fala de Alan:

“[...] como ponto negativo citaria a falta de resposta da tutoria. É muito complicada a falta de retorno, principalmente em um curso à distância. A gente está sendo apresentado a uma nova metodologia, temos questões para refletir, debater, exercícios são propostos e ficávamos sem saber se estávamos no caminho certo. Isto não foi bom. Outro problema foi quanto à interação entre os participantes, poderia ter tido uma troca maior de experiências.”

Vale ressaltar que Alan participou da primeira turma do curso (2010) que teve sua segunda versão em 2011, passou pelos mesmos problemas e retomou as atividades no segundo semestre de 2012 com um acompanhamento mais sistemático.

O problema em relação à urgência na aplicação das metodologias propostas nos cursos e a pressa por resultados, apontado na fala de Suzy, pode ser fruto de uma peculiaridade do SCMB (ver p.96): a mudança de gestor a cada dois anos, apenas em casos excepcionais este tempo é estendido para três anos. Isto faz com que cada gestor tenha interesse em ver os resultados dos projetos implantados durante seu comando, acontecerem ainda em sua gestão.

Este aspecto, às vezes, frustra as expectativas dos professores. Sobre estas, discorreremos na análise do núcleo seguinte.

IV. Expectativas e sugestões para o desenvolvimento de ações formativas

QUESTÕES:

7. Você sente que as suas questões específicas como professor (a) são consideradas nas formações oferecidas pela escola? De que modo estas necessidades pessoais poderiam ser contempladas?

8. Se você fosse um gestor da escola, como você desenvolveria a formação dos professores na escola?	
Pré-indicadores	<p>Somos ouvidos e atendidos nas solicitações de tempo para estudar e escrever, a realidade do SCMB é peculiar, atende parcialmente, há uma preocupação por parte do SCMB em oferecer oportunidades de formação continuada, depende muito de o professor buscar oportunidades para ampliar o seu conhecimento, não percebi a promoção de questões específicas da minha área, seria bom cursos promovidos por área de atuação, não me sinto contemplado, é necessário debates com os professores acerca de temas inerentes à realidade do SCMB e suas peculiaridades e restrições.</p> <p>Ouviria os anseios do grupo, apostaria no que fosse melhor para todos, levantaria as necessidades de formação dos professores, conciliaria as ofertas dos cursos com o grupo de professores adequando áreas de interesse dos mesmos com a necessidade do colégio, viabilizaria a participação em simpósios e palestras, favoreceria um maior aproximação com a academia, ofereceria uma curta formação geral e uma com duração maior nas áreas específicas, acompanhada e orientada ao longo do processo, propiciaria a apresentação de trabalhos favorecendo a troca de experiências, convidaria profissionais renomados, reorganizaria toda a logística de atribuições dos professores para que este pudessem se dedicar com mais tempo aos cursos.</p>
Indicadores	Os professores analisam os cursos e suas necessidades de modo a constatar se suas expectativas foram atendidas, ao mesmo tempo que sugerem decisões a serem tomadas quando do planejamento de atividades formativas.
NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUÍDO: expectativas e sugestões para o desenvolvimento de ações formativas	

Quadro 10 – Organização dos pré-indicadores e indicadores
Fonte: Elaboração própria (2013)

Ao serem questionados se as atividades de formação continuada (em geral), oferecidas pelo CM correspondem às expectativas dos professores entrevistados, estes reconhecem a iniciativa do SCMB e do CM em promoverem atividades diversas, tais como: palestras, seminários, simpósios e cursos de pós-graduação; além disso, reconhecem, também, a flexibilidade, sempre que possível,

em relação a horários para estudo. Mas, expressam a importância desta formação “considerar a oferta, atender aos interesses dos professores e a necessidade dos alunos” (Clara); e, queixam-se da falta atividades que atendam às especificidades de cada área de conhecimento e que promovam mais debates entre os professores acerca da realidade do SCMB, com suas peculiaridades e restrições.

Sobre as sugestões para futuras formações os sujeitos expressaram a importância de ouvir o professor. Regis sugeriu que as atividades de formação geral fossem de curta duração e que as específicas de cada área de ensino tivessem uma duração maior e fossem acompanhadas e orientadas ao longo do processo, além de promoverem a discussão e troca de experiências entre as diversas áreas. Alan apontou para uma “reorganização da logística de atribuições dos professores” para que os mesmos pudessem participar de forma mais livre e pudessem dedicar mais às atividades propostas nas formações.

É importante observar que ao responderem os questionários estes professores consideraram os profissionais formadores indispensáveis ao processo de formação e reforçaram a importância da qualificação acadêmica destes profissionais; não só no que diz respeito ao domínio e competência em sua área de atuação, como também, quanto à habilidade de interagir, criar espaços de reflexão e estimular o professor à uma participação mais efetiva. Imbernón (2009) ressalta esta importância do formador como aquele que pode ajudar o professor a refletir sobre as situações práticas, pensar sobre a ação didática, “incluindo-se nesse processo a deliberação acerca do sentido e o valor ético das atuações” (p. 107).

Ao se colocarem no lugar do gestor, os professores reforçaram as ideias defendidas nos estudos que serviram de referencial para esta pesquisa. É fundamental ouvir o anseio dos professores, suas necessidades, seus interesses e, então, adequá-los às necessidades da escola. Afinal, como diz Suzy, “se a formação é feita para os professores, precisa atender aos anseios do professor, não?”.

5

Considerações finais

“Não importa a disciplina que eu leciono. O que eu leciono sou eu mesmo.”

(Professor colaborador da pesquisa – P.38)

Conforme indicado na introdução, o desejo de compreender os sentidos e os significados do corpo docente acerca da formação continuada que geram a adesão ou a rejeição às atividades realizadas no âmbito do Sistema Colégio Militar do Brasil, particularmente no Colégio Militar de Fortaleza, levou-me a realizar esta pesquisa. Primeiro, porque participar do planejamento das atividades de formação continuada da escola é uma das principais ações previstas em minha função de supervisora; segundo por ser, a formação docente, a área de concentração do Programa de Pós-Graduação do qual faço parte.

Realizar esta pesquisa foi importante por me permitir, de certa forma, uma maior reflexão sobre o processo de formação em geral, e aquele desenvolvido na escola. No exercício da função, devido à variedade de ações a serem executadas, às vezes o tempo não permite um olhar mais apurado para avaliar uma ação específica. O tempo tão comentado pelos professores colaboradores, faz com que em algumas situações prepondere a ideia de “cumprir a missão”, expressão muito utilizada no meio militar.

Outro aspecto muito importante e presente durante a leitura e a escuta das respostas dos professores às questões de pesquisa foi o desafio de assumir o papel de pesquisadora e tentar não deixar que os meus sentidos subjetivos interferissem no momento da análise dos dados. A minha experiência como professora e supervisora influenciam a minha produção de sentidos acerca da escola, das atividades realizadas e, até, acerca dos professores. Tentar não deixar que minhas próprias concepções pudessem influenciar a minha percepção da fala

do professor, talvez tenha sido a parte mais difícil da pesquisa. Mas, acredito ter conseguido.

Como se configura a formação continuada para o professor? Quais são os sentidos e significados que o professor atribui a essa formação e como eles se articulam na constituição de sua subjetividade docente? Que elementos atuam como mediadores para a percepção de formação continuada desses professores? Quais os sentidos e significados atribuídos pelo professor às ações formativas desenvolvidas pelo sistema no qual ele está inserido?

As mesmas questões que foram fio condutor para essa pesquisa também o são para a etapa em que tenho de definir aonde cheguei e que novos caminhos podem ser sinalizados.

Dos resultados desse estudo investigativo emergem respostas e algumas reflexões:

Sobre a concepção dos professores foi possível observar que alguns professores têm uma concepção bem articulada acerca de formação continuada no sentido de perceber a subjetividade do processo ao apontar a incorporação de crenças, valores e experiências pessoais ao percurso profissional do docente. É possível observar no discurso dos professores que estes concebem a formação continuada como essencial ao seu desenvolvimento profissional e à melhoria da prática pedagógica. Encontra-se presente, também, a preocupação com as constantes mudanças sociais que implicam em mudanças pedagógicas e, por conseguinte, a necessidade da formação como meio para ampliar o conhecimento e qualificar a prática docente.

É importante ressaltar que como esse estudo se inscreve em uma perspectiva histórico-cultural, com suporte nos pressupostos teóricos de Vigotsky, é essencial considerar as peculiaridades específicas de um Colégio Militar como fator que influi na produção de sentidos do professor. Para a abordagem histórico-cultural a subjetividade se constitui em todos os espaços sociais nos quais o sujeito se relaciona. Portanto, é importante levar em conta os elementos que caracterizam um CM, quando se tem como objetivo compreender a constituição dos sentidos subjetivos produzidos pelo professor desta instituição. A dualidade escola-quartel, tradições – modernidades, as concepções de hierarquia e de “disciplina

intelectual”¹², influem na constituição da subjetividade e, principalmente, diferenciam a produção de sentidos de professores civis e militares. Como os sentimentos, as emoções e a percepção relacionada a estas características diferem de sujeito para sujeito, é possível observar diferenças no processo de subjetivação.

Um exemplo dessa diferença na produção de sentidos subjetivos pode ser observado no enunciado dos professores entrevistados ao se pronunciarem sobre os pontos negativos das formações das quais participaram. As duas professoras civis foram enfáticas em apontar a falta de um planejamento na formação, a pressa em obter resultados, a falta de continuidade, os prejuízos causados pela burocracia; já os professores militares apontaram o fato de algumas ideias serem esquecidas ao longo do tempo, a falta de retorno dos tutores e o fato de interesses específicos de sua área não terem sido contemplados. É possível apontar em alguns aspectos a carência de iniciativas que aprimorem a ação, mas nem se cogita discutir as decisões ou afirmar que houve erros na tomada de decisões. Como desenvolver a formação continuada atendendo aos interesses individuais e ao mesmo tempo contemplar o interesse da escola sem ferir suscetibilidades ou desafiar valores historicamente consolidados?

No que diz respeito aos elementos mediadores para a percepção de formação continuada, os enunciados demonstram que as peculiaridades da escola, a necessidade de conciliar interesses profissionais e pessoais, a busca constante pelo conhecimento e novas aprendizagens, aliados à atualização e autoaperfeiçoamento são elementos que interferem na produção de sentidos acerca da formação continuada.

Quanto à formação continuada no SCMB, podemos constatar que há uma decisão política em fomentar a formação continuada no âmbito do Sistema, comprovada pela existência de documentos, portarias que indicam essa preocupação e resolução. A fala dos professores expressa o reconhecimento desta decisão e do interesse do sistema em contribuir com o processo formativo de seus professores. Mas, constata-se, porém, a ausência de programa específico para suprir a demanda por esta formação.

¹² Compreensão de que uma ideia pode ser discutida à exaustão, mas depois que uma decisão for tomada por uma autoridade competente, é esta decisão que deve ser apoiada mesmo que contrarie os interesses próprios.

Um programa implica em diretrizes que liste as ações a serem implementadas, as definições de critério quanto à estrutura, execução, acompanhamento e avaliação dessas ações, além de limites bem delineados. E o que é percebido pelo professor é a existência de atividades pontuais, muitas vezes desconectadas de sua realidade e que não contribuem para os interesses específicos de sua área de ensino. Além disso, a falta deste programa faz com que a intensidade das atividades formativas ou a prioridade dada à formação docente, varie de gestão para gestão.

Esta ausência de regularidade nas decisões e de uma regulamentação específica para a formação docente é o que faz com que em uma época professores tenham liberação total e em outro momento esta medida seja inviabilizada; ou que por uma falha no planejamento em um determinado ano tenham até dois professores de uma mesma disciplina afastados para cursos, enquanto em outra coordenação um professor tenha dificuldades na liberação de carga horária.

Outra questão presente na fala do professor foi em relação à execução das atividades estarem, também, vinculadas aos interesses e ao tempo do gestor no sentido de priorizar o interesse pelo cumprimento da missão e pela estatística de iniciativas realizadas; o que não permite, às vezes, a avaliação das atividades de modo a fornecer o *feedback* necessário à consolidação das ações e dos resultados. Ocasionalmente, assim, a desmotivação, o desinteresse ou o descrédito, por parte dos professores, quando da implantação de novas ações.

Ao vivenciar esta realidade, o professor apreende significados e constrói sentidos acerca do papel da escola na sua formação, da contribuição com o seu desenvolvimento pessoal e profissional e, particularmente, das atividades de formação continuada desenvolvidas.

“Ouvir os anseios do grupo”, “apostar no que for melhor para todos”, “conciliar as ofertas dos cursos com o grupo de professores adequando áreas de interesse dos mesmos com a necessidade do colégio”, “favorecer uma maior aproximação com a academia”, “propiciar a troca de experiências entre os professores”, “reorganizar a logística de atribuições dos professores”. Após a análise dos dados ficou evidente que os resultados dessa pesquisa podem ajudar a pensar a formação continuada no âmbito Sistema Colégio Militar do Brasil.

A fala dos professores direciona para procedimentos importantes a serem adotados quando do planejamento de ações relativas à formação continuada no

CMF. Todas as falas convergem para uma escuta mais atenta daquele que é o principal alvo das ações de formação continuada: o professor. Mas as mudanças para serem efetivas, precisam ser estruturais. Como criar um programa que atenda à diversidade de interesses de áreas de ensino e de expectativas de professores com as limitações de tempo, de recursos e com a constante flutuação do quadro docente? Como assegurar, conciliando tempo e interesses pessoais, o desenvolvimento profissional permanente dos docentes?

Em síntese, após procurar responder às questões que nortearam a pesquisa, ficou evidenciado que:

- A constituição de sentidos subjetivos é singular, mas não uma ação isolada do indivíduo. À esta constituição é agregado emoções, valores, experiências, cultura e história de cada indivíduo;

- Acontece a produção de sentidos subjetivos comuns, porém com diferentes configurações, de acordo com a trajetória pessoal e cultural de cada colaborador da pesquisa;

- As necessidades individuais mobilizam o indivíduo para uma atividade específica e perpassam a produção dos sentidos subjetivos;

- É de fundamental importância, ao falar da formação continuada de professores, levar em consideração os processos subjetivos, pela via da dimensão pessoal;

- Os professores reconhecem a relação existente entre o pessoal e o profissional;

- Os professores concentram altas expectativas na formação continuada como solução para as inquietações específicas de sua prática pedagógica;

- Os professores creditam ao colégio a responsabilidade de promover espaços para troca de experiências e discussão de temas de interesse geral e individual;

- É importante que o SCMB e o CM, pense a criação de programas de formação continuada com a proposta de atividades e critérios de execução e acompanhamento bem definidos, de forma a atender aos interesses da escola, do professor e das diferentes áreas de conhecimento;

– O enunciado dos professores corrobora com as modernas tendências de formação continuada: é importante que o professor participe do planejamento e das diretrizes da formação em seu trabalho.

No decorrer dessas considerações, intercalei afirmações e novas questões; as análises permitiram-me a construção desse texto. Com base nelas, acredito ter respondido às minhas questões iniciais e as novas questões ficam para, quem sabe, originarem novos estudos.

6

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. **A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico**. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ et all. **Reflexões sobre sentido e significado**. In: BOCK, Ana Mercês; GONÇALVES, M^a da Graça M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. **A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos**. In: AGUIAR, Wanda M.J.(Org.) **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____; OZELLA, Sérgio. **Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição de sentidos**. Revista Psicologia, Ciência e Profissão. V. 26, n 2, Brasília: junho de 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1414-989320060002&lng=pt&nrm=iso Acessado em 18 de outubro de 2012.

ALBUQUERQUE, Severino Vilar de. **Formação continuada, novos olhares, novos fazeres: tempos e espaços de construções e significados**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/38300580.html. Acesso em: 15 de fevereiro de 2012.

ALTENFELDER, Anna Helena. **Formação continuada: os sentidos atribuídos na voz do professor**. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação: Psicologia da Educação. PUC/SP. São Paulo, 2004. Exemplar cedido pela autora.

Alvo, Público, Horizonte Temporal, and Abrangência Espacial. "CONCEITOS BÁSICOS." (2000). Disponível em: ua.planejamento.sp.gov.br/doc/manuais/epa/Conceitos_Basicos_LDO_2013.pdf

ANDRÉ, Marli et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Revista Educação & Sociedade/ USP/ Faculdade de Educação, ano XX, n. 68, dezembro/1999.

Aquino, Julio Groppa; Mussi, Mônica Cristina. **As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate**. *Educ. Pesqui.*, Jul 2001, vol.27, no.2, p.211-227. ISSN 1517-9702

ARAGÃO, Ana Lúcia A.; OLIVEIRA, Luzia de Fátima M. **A formação docente movida pelo desejo despertado na ação reflexiva**. Revista Educação em

Questão/ UFRN, Natal, v. 20, n. 6, maio/agosto, 2004. Resumo disponível em: http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/v20n06_4.htm. Acessado em 12 de dezembro de 2011.

AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria. **Relatos de experiências docentes na formação continuada de professores**. 27. Reunião anual da ANPEd, Caxambu/MG, novembro de 2004. <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acessado em 10 de janeiro de 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENACHIO, Marly da Neves. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docência**. 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educação em foco)

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

BOCK, Ana M. Bahia. **A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Portaria nº 549. **Regulamento de preceitos comuns aos estabelecimentos de Ensino do Exército**. Brasília, outubro de 2000.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. **Portaria nº 025-DEP de 26 julho de 1996**. Disponível em: <http://www.dee.ensino.eb.br/legislacao.php#modernizacao>. Acessado em 02 de março de 2012.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Portaria N° 291. **Instruções gerais para o ingresso e a carreira do pessoal docente civil do exército incluso no plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos - IG 60-01**. Rio de Janeiro, maio, 2005.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Portaria nº 293. **Instruções gerais para os professores militares – IG 60.02**. Rio de Janeiro, maio, 2005.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Normas para o planejamento e gestão do ensino**. Rio de Janeiro, 2012.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. **Regimento interno dos Colégios Militares**. Rio de Janeiro, Dezembro, 2009.

_____. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial. Portaria nº 42. **Regulamento dos Colégios Militares (R-69)**. Rio de Janeiro, fevereiro de 2008.

_____. Presidência da República. Decreto Nº 4.346. **Regulamento disciplinar do Exército R-4**. Brasília, agosto de 2002.

_____. Presidência da República. Lei nº 9786. **Lei do ensino no Exército Brasileiro**. Brasília, fevereiro de 1999.

_____. Presidência da República. Lei nº 9394, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, dezembro de 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.28, pp. 96-107. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100008>.

CASTORIADIS, Cornelius. **Para si e subjetividade**. In: Pena-Veja, Alfredo; ALMEIDA, Elimar P. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

COSTA, Ana P. P. **Trajetórias e carreiras militares no contexto do Império Português: promoções e conflitos nos atos eleitorais para postos dos Corpos de Ordenanças**. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 68 – janeiro/2007, Mensal, Ano VI.

CUNHA, Myrtes D.da Cunha. **Subjetividade e constituição de professores**. In: GONZALEZ-REY, Fernando Luis. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: PioneiraThomson Learning, 2005.

Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura. **Portaria nº 025-DEP de 26 julho de 1996**. Disponível em: <http://www.dee.ensino.eb.br/legislacao.php#modernizacao>. Acessado em 02 de março de 2012.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e cotidiano escolar**. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FERNANDES, Luciete Valota. **Sentidos e significados atribuídos pelos professores à formação no “Pedagogia cidadã”**. In: AGUIAR, Wanda M.J.(Org.) **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

FILHO, Kléber P.; MARTINS, Simone. **A subjetividade como objeto da (s) psicologia (s)**. Porto Alegre, Psicologia & Sociedade, vol.19, nº 3, Sept./Dec. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000300003>. Acessado em: 22 de março de 2012.

FILHO, Luciano Klein; MARQUES, Janote Pires. **Casarão do Outeiro: memórias e ilustrações**. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2006.

FRANCO, Patrícia Lopes J. **Significado social e sentido da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Uberaba. Educação. Uberaba, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Campinas, Educação & sociedade, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 26 de março de 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso: fundamentação científica, subsídios para coleta e análise de dados, como redigir o relatório**. São Paulo: editora Atlas S.A., 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, M^a Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GONÇALVES, M^a da Graça M. **A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica**. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno**. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica**. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção construindo o compromisso social da psicologia/ coordenadora Ana M. B. Bock).

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica.** In: GONZALEZ-REY, Fernando Luis. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: PioneiraThomson Learning, 2005.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção entre nós professores)

HERNÁNDEZ, Ovidio D'Angelo. **Subjetividade e complexidade: processos de construção e transformação individual e social.** In: GONZALEZ-REY, Fernando Luis. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos.** 6ªEd. Trad. Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2002.

LEITE, Yoshie U. F et al. **Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino.** 33. Reunião anual da ANPEd, Caxambu/MG, outubro de 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt08>. Acessado em 12 de janeiro de 2012.

LIMA, M^a Emília C. de Castro. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Marteano Ferreira de. **Das pedagogias do aprender a aprender à inovação da aula universitária: a didática sob a lógica do mercado.** Fortaleza, Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1, Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/marteano.pdf>. Acessado em 26 de abril de 2012.

LUCHETTI, M^a Salute Rossi. **O ensino no exército brasileiro: histórico, quadro atual e reforma.** Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em educação, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2006.

LUIS, Suzana Barrios; SANTIAG, M^a Eliete. **Formação docente e avaliação: um olhar sobre a prática profissional de professores e suas experiências formativas.** 24. Reunião anual da ANPEd, Caxambu/MG, outubro de 2001.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt8>. Acessado em 17 de dezembro de 2011.

MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: liber Livro Editora, 2006. (série pesquisa v. 15)

MADUREIRA, Ana Flávia do A.; BRANCO, Ângela Uchôa. **A noção de sujeito na ciência psicológica: linguagem e constituição da subjetividade em discussão**. In: GONZALEZ-REY, Fernando Luis. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Caderno Cedes. Campinas (SP): Papirus, nº 36, 1995.

MARINELLI, Vânia L.M. **A produção de significação na ciência**. 1. ed. São Paulo: Anadarco Editora, 2006.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. **A teoria da subjetividade de Gonzalez Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia**. In: GONZALEZ-REY, Fernando Luis. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MAUÉS, Olgaíses. **Políticas de formação continuada e sua relação com avaliação de professores**. Revista Educação em Questão/UFRN, Natal, v. 20, n. 6, maio/agosto, 2004. Resumo disponível em: http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/v20n06_4.htm. Acessado em 12 de dezembro de 2011.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Entrelaçando a Psicologia e a Educação: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da psicologia sócio-histórica**. Contrapontos - ano 2 - n. 5 - p. 237-250 - Itajaí, maio/ago. 2002.

NASCIMENTO, Cláudio O, da C. **O que querem os professores ante a formação continuada: itinerâncias, produção de sentidos e autoria das narrativas docentes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Programa de pós-graduação em Educação. Salvador, 2003.

NEUBERN, Maurício da Silva. **A subjetividade como noção fundamental do novo paradigma: breve ensaio**. In: GONZALEZ-REY, Fernando Luis. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

NUNES. Ana Ignez B.L. **Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas**. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt08.htm>. Acessado em 06 de outubro de 2011.

_____. **Políticas e Reformas Educacionais: arenas de contradições e embates em torno da formação e profissionalização docente**.

Fortaleza-CE: O público e o privado - Nº 5 - Janeiro/Junho – 2005. Revista do PPGPP/UECE. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=251>. Acessado em 06 de dezembro de 2012.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

OZELLA, Sergio; SANCHEZ, Sandra G. **Breve histórico do desenvolvimento da pesquisa na perspectiva sócio-histórica**. In: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, M. Graça M.; FURTADO, Odair (Org.) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção trajetória).

PONTE, J.P. **Educação matemática: temas de investigação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. Disponível em: [http://repositório.ul.pt/bistream/10451/2985/1/92-Ponte%20\(Concepções\).pdf](http://repositório.ul.pt/bistream/10451/2985/1/92-Ponte%20(Concepções).pdf). Acessado em: 20 de fevereiro de 2013.

RIBEIRO, Rosilene. **Além das letras: sentidos e significados de um projeto de formação de professores em Petrópolis**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis. Educação. Rio de Janeiro, 2008.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Ed Atlas S.A., 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Palestra de abertura das aulas, Universidade de Coimbra, 1985/1986. Disponível em: http://www.sistemasconsultoria.com.br/mecm/artigos_livros_outros/BOAVENTURA_de_SOUZA_SANTOS_Discurso_sobre_as_Ciencias.pdf. Acessado em: 03 de março de 2012.

SANTOS, Cléber Borges dos. **Desigualdades escolares: a diferença do rendimento escolar dos alunos amparados e concursados no Colégio Militar de Fortaleza**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Fortaleza, 2011.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

SILVA, Marcos Antônio. **O discurso dos professores sobre a formação continuada: significados e sentidos na prática docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Pará. Educação. Belém, 2009.

SILVA, Maria Aparecida de O. **O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**. 24. Reunião anual da ANPEd, Caxambu/MG, outubro de 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#qt8>. Acessado em 17 de dezembro de 2011.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-TERRHIEN, Sílvia Maria. **Estudos sobre pesquisa e formação de professores da educação básica: a elaboração do estado da questão**. Revista Educação em questão, natal (RN), v.41, nº 27, p. 219 - 243, jul/dez., 2011.

SIRGADO, A. Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. São Paulo, Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, julho/00.

SMOLKA, A. L. B. (2004). **Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações**. In ROSSETI-FERREIRA, M. C; AMORIM, K. S; SILVA, A. P. S; CARVALHO, A. M. A.(Orgs.), **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano** (Vol. 1, pp. 35-49). Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

TACCA, Maria Carmen. **Relação Pedagógica e desenvolvimento da subjetividade**. In: GONZALEZ-REY, Fernando Luis. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

TRISTÃO, Martha. **Os sentidos da educação ambiental nos contextos de formação de professores/as**. 24. Reunião anual da ANPEd, Caxambu/MG, outubro de 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#qt8>. Acessado em 17 de dezembro de 2011.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. –2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**, 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

7

Apêndices

7.1. Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
do sexo _____, de _____ anos de idade, residente
à _____,

declaro ter sido informado e estar devidamente esclarecido sobre os objetivos e intenções deste estudo: “OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO NO COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA”; sobre as técnicas (procedimentos) a que estarei sendo submetido, sobre os riscos e desconfortos que poderão ocorrer. Recebi garantias de total sigilo e de obter esclarecimentos sempre que o desejar. Sei que minha participação está isenta de despesas. Concordo em participar voluntariamente deste estudo e sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Assinatura do sujeito de pesquisa

_____/_____/_____

Assinatura da testemunha

_____/_____/_____

Pesquisador responsável

Eu, FRANCISCA DAS CHAGAS SOARES REIS, responsável pelo projeto “OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO NO COLÉGIO MILITAR DE FORTALEZA” declaro que obtive espontaneamente o consentimento deste sujeito de pesquisa (ou do seu representante legal) para realizar este estudo.

Assinatura _____ /_____/_____

7.2. QUESTIONÁRIO

Caro (a) Professor (a),

Este questionário se constitui como um dos instrumentos de minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Ana Ignez Belém Lima Nunes sobre os sentidos e significados atribuídos pelos professores às ações de formação continuada no SCMB. Desde já, agradeço a sua participação, reiterando o caráter confidencial de suas informações.

PARTE I

- Idade _____ Professor(a) militar () civil ()
- Estado civil _____ Filhos? Sim () Não ()
- Formação inicial _____ Ano de conclusão _____
Instituição _____
- Pós-graduação: **S** () **N** ()
- Qual (is)?

Modalidade	Área	Ano de conclusão	Instituição

- Ano que leciona _____ Disciplina _____ Carga didática _____
- Regime de trabalho _____ Tempo de Magistério _____ Tempo no SCMB _____
- Exerce outra função além da sala de aula? **S** () **N** ()
- Qual (is)? _____

- O que mais gosta de fazer em seu tempo livre? Estabeleça uma ordem de prioridade em uma escala de 1 a 8 (onde 8 representa a prioridade máxima e 1 a mínima):

ATIVIDADES	ORDEM DE PRIORIDADE
Ir ao cinema	
Conversar com os amigos	
Ler	
Passear	
Ficar com a família	
Ver TV	
Internet (navegar, pesquisar...)	
Praticar esportes	

PARTE II

1. O que você entende por “formação continuada”?

2. Em sua opinião, qual o significado da formação continuada para a prática docente?

3. Em uma escala de 1 a 6 (onde 6 representa a atividade de maior importância e 1 a de menor importância), que importância, para sua prática educativa, você atribui à:

	Grau de importância
Palestras	
Reuniões Pedagógicas	
Seminários, Simpósios, Congressos	
Oficinas, workshops	
Cursos <i>latu sensu</i>	
Cursos <i>strictu sensu</i>	

4. Cite duas ações de destaque em sua formação:

5. Em uma escala de 1 a 6 (onde 6 representa a atividade que mais caracteriza e 1 a que menos caracteriza) enumere que atividades você considera características de um programa de formação continuada?

	Ordem de importância
Palestras	
Reuniões Pedagógicas	
Seminários, Simpósios, Congressos	
Oficinas, workshops	
Cursos <i>latu sensu</i>	
Cursos <i>strictu sensu</i>	

6. Que aspectos você considera decisivo para sua participação nestas ações?

7. Na sua opinião, o CM contribui com o seu processo de formação?

S () N () PARCIALMENTE ()

Justifique:

8. O que você pensa sobre o papel dos formadores na formação continuada?

9. Em sua opinião, o SCMB ou o CMF tem um Programa de formação continuada?

S () N ()

Justifique:

10. Participou ou participa de algum curso promovido pelo SCMB ou pelo CMF?

S () N () Qual(is):

Em caso negativo a que se deve a sua não participação:

7.3. ROTEIRO DA ENTREVISTA

Local: _____

Horário: início _____ término _____

Nome fictício: (para ser utilizado quando for feita alguma referência na dissertação): _____

A entrevista abrange eixos que pretendem mobilizar o(a) professor(a) a refletir e expressar-se sobre suas experiências significativas com formação continuada.

1. Como se deu a sua escolha profissional/
2. Fale um pouco sobre suas experiências com formação continuada (dificuldades, ajustes, confrontos, resultados).
3. Que imagem você usaria para definir suas experiências de formação continuada?
4. Qual o sentido que tem para você participar de uma formação continuada? E como a formação continuada poderia contribuir para o seu crescimento pessoal?
5. O que o/a levou a fazer o curso promovido pelo SCMB/CMF?
6. Ao refletir sobre o curso do qual você participa – ou participou – que considerações você faz sobre o mesmo? Levando em conta suas experiências, sua prática docente, que aspectos, no(s) curso(s) você considerou positivo/ negativo?
7. Você sente que as suas questões específicas como professor(a) são consideradas nas formações oferecidas pela escola? De que modo essas necessidades pessoais poderiam ser contempladas?
8. Se você fosse um gestor da escola, como você desenvolveria a formação dos professores na escola?

7.4. TRANSCRIÇÃO LITERAL DA OPINIÃO DOS SUPERVISORES NA ATIVIDADE DO AVA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

SUPERVISOR	COMENTÁRIO
	1. Definição de formação continuada (FC) 2. Metas do CM 3. Opinião sobre o Projeto Letramento (Vale ressaltar que em maio de 2011 apenas quatro colégios participavam do Projeto. Somente a partir de julho de 2011 iniciou-se a segunda turma do projeto, abrangendo todos os 12 CM.
S ₁	1. No nosso entendimento formação continuada é todo um conjunto de estratégias, planejamento e particularmente ações voltadas para promover o aperfeiçoamento de todos os profissionais em educação de determinado Estabelecimento de Ensino, no sentido de melhor prepara-los para desempenhar suas respectivas práticas didáticas-pedagógicas. 2. Fornecer uma FC frequente e de qualidade aos profissionais do CM, ter 50% dos professores civis e militares com pós-graduação <i>strictu sensu</i> . 3. Visualizamos a possibilidade do projeto letramento como uma excelente oportunidade do profissional manter-se sempre atualizado, refletindo suas funções e competências, bem como um momento especial de discussão coletiva de saberes, experiências e práticas desenvolvidas em suas rotinas docentes.
S ₂	1. Formação continuada é proporcionar aos docentes, momentos de reflexão sobre sua atuação em sala de aula, aliado à discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola. A formação continuada é um espaço de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática pedagógica. Em nosso CM ela é mais episódica do que sistemática. É episódica, porque embora ocorra cotidianamente, se dá em função de fatos e observações do dia a dia da sala de aula. Também é sistemática, em face da regularidade das reuniões de coordenação de ano e de disciplina. São inseridos nesse contexto os ESTAP, as reuniões de coordenação, encontro de autores e professores, participação em Seminários, Congressos, etc. 2. Encontrar formas para promover a FC, isto requer planejamento, logística e recursos orçamentários, portanto, não há como estabelecer metas sem dispor desses recursos. 3. Não comentou.
S ₃	1. Formação continuada significa promover a oportunidade ao professor de crescer profissionalmente e poder estar melhor preparado para o cotidiano escolar, para que seus alunos possam ter um melhor rendimento no processo ensino-aprendizagem. Esta formação continuada se daria através de debates, estágios de atualização pedagógica e simpósios e reuniões entre os estabelecimentos de ensino do SCMB. 2. Promover a participação dos docentes em vários congressos, simpósios e colóquios de educação; autorizar a liberação dos professores para cursos de pós-graduação, após análise para

	<p>que não haja prejuízo para as atividades docentes; incentivar o corpo docente a produzir artigos científicos, publicações e periódicos sobre assuntos inerentes à sua área de formação.</p> <p>3. O letramento é uma ótima ideia e com certeza toda ferramenta que pode melhorar o saber pedagógico é sempre bem vinda e proativa. Entretanto, como esse projeto ainda está em fase embrionária, fica difícil averiguar qual será seu real resultado para as atividades pedagógicas do cotidiano escolar. Mas, as expectativas são grandes. Esperamos que a ideia central do projeto consiga transpor os muros da teoria e torne-se uma prática exequível.</p>
S ₄	<p>1. Entendo que formação continuada é o conjunto de atividades desenvolvidas no intuito de manter o profissional atualizado após a formação inicial, preparado para desempenhar a função para a qual foi formado. Na formação continuada, formadores e formandos recorrem a novos conhecimentos, mantendo-se antenados com a realidade, definindo novos parâmetros de atitudes e procedimentos necessários para desenvolver com qualidade sua função de educadores. Em nosso CM procuramos valorizar mais o ESTAP, promover reuniões pedagógicas, palestras, discussões e socialização de atividades ou projetos desenvolvidos com sucesso.</p> <p>2. Planejamento Administrativo (PAD) anual no SCMB prevendo verba específica para investimento em formação continuada; estabelecimento da estrutura da Seção de Supervisão escolar em recursos humanos habilitados ao exercício das atividades de coordenação.</p> <p>3. Entendo que por meio do Projeto Letramento, todo o colégio será beneficiado, tendo em vista que o curso tende a modificar, aperfeiçoar e motivar o desenvolvimento de novas práticas. Somos um sistema favorecido pela qualidade dos nossos profissionais, mas entendemos que para acompanhar as inovações que surgem a cada dia, precisamos recorrer à pesquisa, ao estudo e à busca de novos conhecimentos. O fato de estarmos fazendo isso coletivamente tende a maximizar os resultados e superar as expectativas.</p>
S ₅	<p>1. O termo formação continuada acredito ser muito mais amplo do que se trabalha no SCMB. Muitos colegas já falaram aqui, e fica difícil incrementar as ideias já expostas, mas vamos lá. Formação continuada para a Supervisão escolar do nosso CM é toda e qualquer ação realizada com ou pelo docente no intuito de manter uma evolução contínua do conhecimento e da qualidade do ensino, SEMPRE VOLTADO para o alcance de resultados no aluno, nosso principal cliente e foco do trabalho docente.</p> <p>2. As nossas metas são: 100% do efetivo profissional com pelo menos uma especialização; participação anual de 30% do corpo docente em eventos científicos, com incentivo financeiro do CM; participação da Supervisão escolar em 100% das reuniões pedagógicas de ano e de disciplinas.</p> <p>3. Os professores demonstraram grande interesse na atividade e acreditam no projeto, haja vista a participação até de professores que possuem mestrado; ou seja, não estão vendo o curso como mais um diploma a integrar o currículo, mas realmente como uma ferramenta valiosa para ser usada em sala de aula com nossos alunos, o cliente principal do processo ensino-</p>

	aprendizagem.
S ₆	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concordamos com os demais colegas que afirmam que “formação continuada é todo um conjunto de estratégias, planejamentos e particularmente ações voltadas para promover o aperfeiçoamento de todos os profissionais em educação de determinado Estabelecimento de Ensino, no sentido de melhor prepara-los para desempenhar suas respectivas práticas didáticas pedagógicas”. 2. Aumentar o efetivo de agentes de ensino (direto e indireto) matriculados em programas de pós-graduação; aumentar as parcerias com estabelecimentos de ensino civis. 3. O projeto letramento criará boas oportunidades para fazer ajustes, permitindo que os profissionais possam se atualizar.
S ₇	<ol style="list-style-type: none"> 1. A formação continuada no contexto do nosso CM acontece primeiramente pela busca individual da quase totalidade dos docentes, seja por cursos de mestrado, doutorado ou participação em congressos, seminários, ESTAP, palestras, etc. 2. A principal meta é continuar permitindo a liberação de todos os segmentos docentes interessados em participar de programas de pós-graduação (hoje superior a 30%), o que exige um planejamento e adequação de horário trabalhoso; garantir ao corpo docente um ambiente de segurança para realizar sua prática pedagógica, sendo qualquer interferência externa filtrada pela supervisão. 3. O projeto está iniciando em nosso CM, mas já trouxe alguns retornos positivos, seja em motivar os profissionais ou despertar a curiosidade sobre o tema.
S ₈	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em nosso CM a formação continuada se dá através da participação do corpo docente nos EstAP, seminários, congressos, cursos de mestrado, doutorado e outras capacitações. FC são reuniões onde os docentes se encontram com a finalidade de debater, refletir, estudar, trocar experiências, utilizando material de apoio teórico que atendam às necessidades e deficiências pedagógicas previamente diagnosticadas pelo docente e equipe pedagógica. 2. Promoção de debates e discussões, com temas que contribuam para mudança da prática pedagógica adotada pela equipe. 3. Não postou comentário.
S ₉	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação continuada significa um movimento em direção à não-estagnação. Significa para mim, a busca por um aprendizado constante, visto que nunca estamos prontos, bem como a aspiração de sermos profissionais cada vez melhores. Em nosso CM, temos professores cursando pós-graduação por iniciativa própria, mas com o suporte do colégio através de flexibilização de horário; temos, ainda, o EstAP continuado e as reuniões de disciplina. Além disso, muitos outros momentos do cotidiano trazem oportunidade de aperfeiçoamento – profissional e pessoal. Cabe a nós identificar esses momentos e aproveitá-los, tanto como aprendizes, quanto como formadores. 2. Destinar verba específica à formação continuada para propiciar a participação em congressos, seminários, bem como para a contratação de palestrantes para o EstAP. 3. Fomos inseridos recentemente no projeto, mas acredito ser essa uma iniciativa importante, mas ainda por ser

	<p>institucionalizada e não individual. Realmente acredito que trará grandes benefícios para os colégios e para o sistema.</p>
S ₁₀	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação continuada é, em minha opinião, a atualização de conhecimentos e práticas referentes à docência, as quais se dão de maneira sistematizada no âmbito dos colégios, bem como no SCMB. 2. Definir metas sobre este assunto não é uma tarefa simples, pois, as ações que são implementadas têm resultados que são mensurados, na maioria das vezes no plano subjetivo. Como meta, buscamos promover a participação dos docentes em eventos científicos; liberar professores para a realização de cursos de pós-graduação e o patrocínio de palestrantes externos para o desenvolvimento de temas de interesse geral para o corpo docente. 3. O projeto como promoção da formação continuada, de certa forma, direciona os esforços do SCMB para uma demanda do próprio sistema, uma vez que possibilita o aperfeiçoamento dos docentes dando-lhes ferramentas para enfrentar as dificuldades cotidianas atuais dos alunos.
S ₁₁	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação continuada é o conjunto de ações desenvolvidas no sentido de promover a capacitação ou a reflexão das práticas pedagógicas, no sentido de avalia-la, aprimorá-las ou atualizá-las. 2. Aumentar o percentual de professores com pós-graduação; promover intercâmbio com universidades e outras instituições; intensificar a participação de professores em eventos científicos e aprimorar as práticas realizadas na escola, tais como, palestras, reuniões pedagógicas, etc. 3. Não comentou.
S ₁₂	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação continuada do docente é o aprimoramento, capacitação e preparação do professor para que este esteja em condições de melhor promover a aprendizagem para os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que é o público alvo de SCMB. 2. Cumprir com eficiência os objetivos propostos pela NPGE. 3. O Projeto Letramento fortalece a Supervisão Escolar e o SCMB porque promove a formação continuada do docente de forma PADRONIZADA. É um grande instrumento de padronização do docente.