

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MADISON ROCHA RIBEIRO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL, EM CASTANHAL/PARÁ: **continuidade ou descontinuidade?**

São Luís
2005

MADISON ROCHA RIBEIRO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL, EM CASTANHAL-PARÁ: **continuidade ou descontinuidade?****

Dissertação apresentada à
Universidade Federal do Maranhão,
como requisito para a obtenção do
título de mestre em educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria da
Conceição B. Raposo.

São Luís
2005

Ribeiro, Madison Rocha.

A Formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em Castanhal – Pará: continuidade ou descontinuidade? / Madison Rocha Ribeiro; orientadora, Maria da Conceição B. Raposo. São Luís – 2005.

F. 221

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Mestrado em Educação, São Luís, 2005.

1. Professores – Formação – Castanhal (PA). 2. Ensino – Castanhal (PA). 3. Educação – Castanhal (PA). I. Título.

MADISON ROCHA RIBEIRO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM CASTANHAL-PARÁ: **continuidade ou descontinuidade?**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal do Maranhão,
como requisito para a obtenção do
título de mestre em educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria da Conceição Brenha Raposo (orientadora)

Drª em Ciências Humanas - Educação
Universidade Federal do Maranhão: UFMA

Profª Drª Sônia de Jesus Nunes Bertolo

Drª em Educação – Formação Continuada de Professores
Universidade Federal do Pará: UFPA

Profª Drª Ilzeni Silva Dias

Drª em Educação
Universidade Federal do Maranhão: UFMA

A todos os trabalhadores em educação,
especialmente, aos professores de 1ª a
4ª série do Ensino Fundamental da
Rede Pública Municipal de Castanhal-
Pará, principais colaboradores desta
pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido realizar mais um sonho pessoal e profissional.

Aos meus pais, Raimundo Ribeiro e Maria dos Santos Ribeiro, por apoiarem minhas decisões e estarem sempre por perto nos momentos difíceis de minha vida.

Aos meus avós, Francisco Ribeiro e Orfina Ribeiro, pela preocupação constante com meu bem-estar, pelas orações e carinho dispensado.

Aos meus filhos, Gustavo e Isabela, pois foi pensando na qualidade de vida deles que me lancei a mais esse desafio.

À minha esposa Suellen, por compartilhar de minhas angústias, frustrações, alegrias e esperanças.

Aos meus irmãos, por reconhecerem e valorizarem meu trabalho.

À professora Conceição Raposo, minha orientadora, pelo compromisso e dedicação dispensada à realização deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Educação, pelos conhecimentos compartilhados;

A todos os funcionários do Mestrado em Educação que, durante esses dois anos de estudo, nos prestaram serviço com muita dedicação e compromisso.

Aos meus colegas de turma, com os quais partilhei conhecimentos, alegrias, angústias e dúvidas.

A todos os profissionais e instituições que contribuíram com este trabalho, fornecendo documentos, informações etc.

Ao Marcelo e à Janete, alunos do curso de Pedagogia da UFPA/Castanhal, por terem me ajudado a realizar a pesquisa de campo.

“[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Paulo Freire.

RESUMO

As mudanças no mundo do trabalho, o avanço das ciências, da tecnologia, dentre outros fatores, provocaram mudanças significativas, nas últimas décadas, na concepção de Estado, de educação e, conseqüentemente, influenciaram na formação inicial e continuada da maioria dos trabalhadores. A formação continuada em serviço passou a ser a grande exigência do momento, pois o mercado de trabalho está mais exigente e competitivo, solicitando, assim, novas competências e habilidades dos profissionais. No campo educacional, enquanto campo de trabalho, não foi diferente. A escola incorporou novas funções e ganhou novos desafios. Por isso, a formação inicial e continuada de professores tornou-se alvo de discussões em nível local, nacional e até internacional. No Brasil os cursos de formação inicial de professores ganharam Diretrizes Curriculares Nacionais e foi Instituído o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Em Castanhal, no Pará, *lócus* de desenvolvimento deste estudo, a formação continuada desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino, voltada aos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, assume características do modelo “escolar” apresentado por Demaylly (1997) e “clássico” cunhado por Candau (1998). Somente às vezes o conteúdo dessa formação vai ao encontro das reais necessidades dos professores e da escola. A repercussão dessa formação no processo de profissionalização docente tem incidido basicamente no aspecto formação profissional. Em relação às escolas, essa formação tem contribuído para melhorar alguns aspectos da organização pedagógica das mesmas. Quanto ao ensino, os índices de aprovação, repetência, evasão e distorção idade/série mostraram que, se houve contribuição da formação continuada de professores para a melhora desses referidos índices, tal contribuição foi limitada.

Palavras – chave: Mudança no mundo do trabalho. Formação continuada de professores. Profissionalização docente. Qualidade do ensino.

ABSTRACT

The changes in the job market, the advance of science, technology, among several factors, provoked significant changes in last decades on conceptions of State and education and consequently influenced in the initial and continuous formation of most workers. The continuous formation in service became the biggest urgency of moment because the job market has become more demanding and competitive, requiring, for this reason, new competences and skills from experts. In camp of education, as a sort of job market, was not different. The school incorporated new functions and won new challenges. That's way, the initial and continuous formation of teachers became target for discussions in local, national and even international levels. In Brazil, the initial formation courses for teachers have gotten national curriculums and was created the National System for Continuous Formation of teachers for basic education. In Castanhal, Pará, where this research was developed, the continuous formations which has been done by municipal net of teaching for teachers of initial levels of Elementary school teachers shows only characteristics from the Demailly (1997) "School model" and "classic's shaped by Candau (1998). Sometimes the content of this kind of formation goes toward the real teachers' and schools' necessities. In fact, the results of that formation of teachers' professionalizing process touch only the aspect of professional formation. While the teaching high levels approval, disapproval, evasion and distortion showed that, if there was any contribution to the continuos teachers formation to improve those itens from teaching, this contribution was limited.

Key-words: Changes on job market. Advance of science and technology. Initial and continuous formation. Initial and continuous professionalizing. teacher's professionalizing. Quality of teaching.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CEFAM	- Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
ENADE	- Exame Nacional do Desenvolvimento do Estudante
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional de Ensino Médio
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituições de Ensino Superior
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRA	- Linguagem Brasileiro de Sinais em Contexto
MEC	- Ministério da Educação
MARE	- Ministério da Administração e Reforma do Estado
OCDE	- Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
SEMEDET	- Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo
SEBRAE	- Serviço de Atendimento e Gerenciamento de Pequenas e Médias Empresas
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

- SESC** - Serviço Social do Comércio
- SESI** - Serviço Social da Indústria
- SESU** - Secretaria de Ensino Superior
- PROEG** - Pro - reitoria de Ensino de Graduação
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação e da Ciência

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	População residente, por cor ou raça, Castanhal – Pará,	
-----------------	----------	--	--

	2000.....	145
Quadro 2	- População residente, por religião, Castanhal – Pará, 2000.....	145
Quadro 3	- Pessoas com 10 anos de idade ou mais, por condição de atividade na semana de referência e sexo, Castanhal – Pará, 2000.....	146
Quadro 4	- Pessoas com 10 anos de idade ou mais, por classe de rendimento nominal, mensal, Castanhal Pará, 2000.....	146
Quadro 5	- Número de alunos matriculados na Educação Infantil, por dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2000 – 2004.....	149
Quadro 6	- Número de alunos matriculados de 1ª a 4ª série, por dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2000 - 2004.....	150
Quadro 7	- Número de alunos matriculados de 5ª a 8ª série, por dependência administrativa, Castanhal - Pará, 2000 - 2004.....	151
Quadro 8	- Número de alunos matriculados na EJA, por dependência administrativa, Castanhal - Pará, 2000 - 2004.	152
Quadro 9	- Número de alunos matriculados na Educação Especial, por dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2002 – 2004.....	154
Quadro10	- Número de alunos matriculados na Educação Profissional, por dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2000-2004.....	154
Quadro11	- Número de alunos matriculados no Ensino Médio, por dependência administrativa, Castanhal Pará, 2000-2004.....	155
Quadro12	- Número de alunos matriculados, por nível e modalidade de ensino, dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2004.....	156
Quadro13	- Número de professores, por grau de estudo e dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2004.....	156
Quadro14	- Número de professores pesquisados, por escola, anos de serviço e formação, Castanhal – Pará, 2005.....	170
Quadro15	- Concepção dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a formação continuada de professores, Castanhal	

	- Pará, 2005.....	171
Quadro16	- Número de professores de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino que já leram algo sobre formação continuada, Castanhal – Pará, 2005.....	172
Quadro17	- Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a existência freqüente de formação continuada de professores implementada pela Rede Municipal, Castanhal – Pará, 2005.....	174
Quadro18	- Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a freqüência em que acontecem os momentos de formação continuada de professores oferecida pela Rede Municipal, Castanhal – Pará, 2005.....	175
Quadro19	- Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a forma de escolha dos temas estudados nos momentos de formação continuada de professores oferecida pela Rede Municipal, Castanhal – Pará, 2005.....	176
Quadro20	- Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre as formas de realização da formação continuada de professores oferecida pela Rede Municipal, Castanhal – Pará, 2005.....	177
Quadro21	- Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a consideração dos saberes, experiências e necessidades dos professores nos momentos de formação continuada oferecida pela Rede Municipal, Castanhal – Pará, 2005.....	180
Quadro22	- Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre se os assuntos estudados nos momentos de formação continuada oferecida pela Rede Municipal estão indo ao encontro de suas necessidades e das escolas, Castanhal – Pará, 2005.....	180
Quadro23	- Temas trabalhados nos momentos de formação continuada de professores de 1ª a 4ª série oferecida pela Rede Municipal de	

	Ensino, Castanhal – Pará, 2000 - 2004.....	182
Quadro24	- Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a contribuição da formação continuada de professores oferecida pela Rede Municipal à profissionalização docente, Castanhal – Pará, 2005.....	186
Quadro25	- Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a função dos supervisores escolares no processo de formação continuada de professores oferecida pela Rede Municipal, Castanhal – Pará, 2005.....	189
Quadro26	- Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a contribuição dada às escolas pela formação continuada de professores oferecida pela Rede Municipal, Castanhal – Pará, 2005.....	191
Quadro27	- Taxas de desempenho escolar de alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, zona urbana, Castanhal – Pará, 2000-2004.....	195
Quadro28	- Número de professores da Rede Municipal de Ensino, por nível de estudo, Castanhal – Pará, 2000 – 2005.....	203

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	32
2.1 Considerações sobre as transformações no mundo do trabalho e suas repercussões na formação docente.....	32
2.2 Concepções e modelos de formação de professores.....	67
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, MODELOS, DESAFIOS E PERSPECTIVA ATUAL.....	81
3.1 Concepções de formação continuada de professores.....	81
3.2 Modelos de formação continuada de professores.....	108
3.3 Alguns princípios norteadores atuais da formação continuada de professores.....	115
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM CASTANHAL - PARÁ: continuidade ou descontinuidade?.....	143
4.1 O município de Castanhal: aspectos gerais.....	143
4.2 A formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental implementada pela Rede Municipal de Ensino.....	159
4.3 O que pensam os professores da formação continuada realizada pela Rede Municipal de Ensino.....	170
4.4 A repercussão da formação continuada de professores no desenvolvimento da escola e na melhoria do ensino.....	187
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
REFERÊNCIAS.....	212
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

A partir do final da década de 70, século XX, começamos a observar no mundo grandes mudanças decorrentes do avanço das ciências, da tecnologia e da reestruturação do sistema capitalista de produção. No Brasil, tais mudanças se tornaram bem mais visíveis a partir da década de 90, alterando, de certo modo, a dinâmica e os valores que norteavam a sociedade brasileira.

De um lado, a reorganização da produção capitalista trouxe grandes mudanças no âmbito da organização e das relações de trabalho, exigindo um novo perfil de profissional, mais flexível, polivalente, sem promover, no entanto, aumento significativo dos salários, garantia de direitos e novas ofertas de emprego. Ao contrário, o desemprego aumentou e o trabalho, ainda que dignifique o homem, é considerado como um fardo. De outro, percebemos que a identidade dos povos e as culturas locais passaram a sofrer ameaças devido ao fenômeno da globalização que tende a promover a padronização dos valores, hábitos e costumes dos povos. Valores como a solidariedade, justiça, ética, respeito ao diferente etc, estão sendo substituídos pelo individualismo exacerbado, pela indiferença, pela corrupção, dentre outros.

Diante desse contexto, a escola, embora historicamente não venha cumprindo a sua função social, passa a ter um papel significativo no sentido de dar respostas a esses novos desafios, pois tem a função de formar o cidadão para o trabalho, para a cultura mais ampla e a boa convivência social. Para tanto, a escola precisaria passar por algumas reformas para atender a essas novas demandas da realidade social. É nesse contexto, então, que a formação de professores ganha destaque no cenário nacional e internacional.

Nesta perspectiva, as reformas educativas em processo nos países da América Latina e do Caribe, desde o final da década de 70, colocam a formação de professores como um elemento estratégico para o alcance de seus objetivos, que é adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva capitalista e aos novos rumos do Estado (FREITAS, 1999).

O discurso ideológico que sustenta o atual regime de produção, denominado de regime de acumulação flexível, preconiza que o trabalhador deve adquirir um novo tipo de competência para realizar bem suas atividades. Esta nova competência tem como base principal o raciocínio lógico, o cognitivo, pois em algumas áreas ou campo de trabalho, somente o saber tácito e manual não é suficiente para que o trabalhador possa desenvolver com êxito suas atividades. Além disso, lhe é exigido o desenvolvimento de atividades em grupo, o domínio técnico de todo o processo e não somente de parte da função ou trabalho que executa, domínio das novas tecnologias, outras línguas etc.

Então, com o propósito de responder a essa nova demanda do mercado de trabalho, a formação inicial e continuada de professores são colocadas no centro das reformas, pois não é possível modificar a educação escolar sem passar pela formação docente. Neste caso, o professor é visto pelo Estado como um agente facilitador das reformas educativas em curso.

A importância dada a essa questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais, situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância). A formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada à formação para a docência, oferecida em cursos curtos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica (TORRES, 1996 apud FREITAS, 1999, p.18).

No Brasil, a implementação dessas concepções, via políticas de formação, vem se concretizando desde o final da década de 80 e se consolida na década de 90, em decorrência dos acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e da Economia, no México, em 1979, e na Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia.

Vale ressaltar, entretanto, que essas políticas de formação de professores implementadas no Brasil, vêm sendo questionadas pela produção teórica e prática da área educacional, bem como pelo movimento organizado dos educadores. Este concorda que a educação precisa refletir o seu momento histórico, inclusive formar para o trabalho, que a escola pública precisa aperfeiçoar o serviço prestado à sociedade, que os professores precisam ser bem formados, não admitindo, porém, que estes sejam utilizados como instrumentos ideológicos, facilitadores de reformas atreladas exclusivamente ao interesse do capital, vindo a contribuir com o aumento da desigualdade social.

Então, na perspectiva de atender às reformas educativas pensadas pelo Estado neoliberal, com assessoramento de organismos internacionais e pela pressão dos movimentos sociais, foi aprovada no Brasil, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em seguida, os Referenciais para a Educação Infantil, para a Educação Indígena; a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos; em 1999 os Referenciais para a formação de professores da Educação Infantil e do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental; em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), a criação do Programa de Formação Continuada de Professores “Parâmetros em Ação”, as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura nas Universidades e, bem mais recente, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores etc.

A formação continuada de professores, especificamente, aparece nas produções de autores da área educacional e nos discursos dos sistemas de ensino como exigência das mudanças no mundo do trabalho, provocadas, dentre outros fatores, pelo avanço das ciências, da tecnologia e como complemento da formação inicial, já que esta não consegue abranger todas as necessidades da formação dos professores e, em alguns casos, não é planejada adequadamente, do ponto de vista curricular e teórico-metodológico, não sendo capaz, portanto, de responder aos desafios a serem enfrentados pelos docentes no exercício de suas funções.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como o Plano Nacional de Educação, garantem a formação continuada de professores.

O Art. 61 da LDBEN, inciso I, estabelece que a formação de profissionais da educação deva ter como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.

No Art. 67, inciso II, a mesma lei assegura que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação mediante “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

O Plano Nacional de Educação, por sua vez, orienta que a formação continuada de professores deve ser organizada a partir “das necessidades dos professores e terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional, buscando aperfeiçoamento técnico, ético e político” (p.157).

Apesar disso, não se sabe exatamente até que ponto esses princípios e objetivos definidos pela LDBEN e pelo PNE, acerca da formação continuada de professores, são conhecidos e colocados em prática pelos sistemas de ensino no país.

Em Castanhal - Pará, por exemplo, onde desenvolvemos este estudo, sabíamos que existiam atividades de formação continuada de professores desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino. Porém, não existiam estudos que conduzissem ao conhecimento e análise das concepções, princípios e objetivos que norteavam essa prática, das metodologias adotadas nessa formação, enfim, precisávamos saber se esta vinha atendendo ou não as necessidades dos professores e os desafios enfrentados pela escola como um todo, bem como se as atividades de formação continuada de professores estavam repercutindo no processo de profissionalização docente, no desenvolvimento da escola e no ensino de modo geral.

O fato de não termos um conhecimento sistemático e profundo dos aspectos mencionados, nos impossibilitava de fazer uma avaliação coerente do perfil da formação do professor de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, de saber se o ensino vinha ganhando novas configurações a partir da formação continuada dos professores, bem como não nos dava condições teóricas e práticas para propor aos professores uma formação continuada coerente com suas necessidades e das escolas, no caso, da Rede Municipal de Ensino de Castanhal.

Foi a partir dessas inquietações, então, que resolvemos executar a presente pesquisa intitulada: “formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em Castanhal-Pará: continuidade ou descontinuidade?”.

Para uma melhor compreensão deste estudo apresentamos de modo sistematizado as questões-problema que nortearam a pesquisa realizada.

a) Em que princípios, concepções e objetivos está assentada a formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal-Pará?

b) Quais metodologias são adotadas pela Secretaria Municipal de Educação para o processo de formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, da zona urbana de Castanhal-Pará?

c) A formação continuada implementada pela Rede Municipal de Ensino está dando respostas às necessidades e problemas enfrentados pelos docentes, em sala de aula, e pelas escolas como um todo?

d) A formação continuada implementada pela Rede Municipal de Ensino tem repercutido positivamente no processo de profissionalização dos docentes, no desenvolvimento da escola e na melhoria da qualidade do ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental?

e) Em que aspectos da vida profissional dos docentes, da escola e, conseqüentemente, do ensino tem incidido o trabalho de formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?

Os objetivos específicos a serem atingidos com este estudo são inerentes às questões-problema já mencionadas. O que de fato queríamos com esta pesquisa era poder saber se a formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, oferecida pela Rede Municipal de Ensino de Castanhal-Pará, estava possibilitando um conhecimento técnico-científico, ético e político capaz de subsidiar uma prática docente coerente com a realidade educacional brasileira e, a partir dos

resultados, oferecer aos professores e aos sistemas de ensino subsídios para reflexões e ações no campo da formação continuada de professores.

Para o desenvolvimento da pesquisa adotamos como referência metodológica de construção do conhecimento o método dialético, esforçando-nos para utilizar as suas principais categorias no limite de nossa competência. Para a operacionalização do trabalho nos apoiamos nos princípios metodológicos e técnicas da pesquisa qualitativa.

Optamos pelos princípios epistemológicos da dialética porque entendemos que o objeto de estudo, enquanto parte de uma realidade, precisa ser investigado em sua totalidade concreta, levando em consideração o momento histórico no qual ele está inserido, suas contradições e transformações, dentre outros aspectos.

A realidade [...] não existe a não ser como conjunto de fatos, como totalidade hierarquizada e articulada de fatos. Cada processo cognoscitivo da realidade social é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a eles retorna (KOSIK, 1976, p.45).

No decorrer do trabalho, procuramos, na medida do possível, situar a temática estudada dentro de um contexto histórico mais amplo, observando as leis do método dialético que nos orienta a ir da parte para o todo e do todo à parte, na tentativa de perceber as conexões existentes entre o objeto de estudo e os outros aspectos que compõe a realidade, bem como na perspectiva de perceber como o objeto de estudo em apreço vem se modificando ao longo de sua existência, ou seja, como vem sendo superado ou modificado devido às contradições inerentes a sua natureza.

O pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo [...]. O conhecimento concreto da realidade [...] é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, do fenômeno para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade (KOSIK, 1976, p.41).

Quanto à opção de adotarmos os procedimentos metodológicos próprios da pesquisa qualitativa, se deu por entendermos que nosso objeto ou problema de estudo só seria possível se compreendido na ótica da pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1982 apud Ludke e André, 1986, p. 11-13), apresenta as seguintes características:

- “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Neste caso, nosso ambiente foi constituído pelas escolas, onde a formação continuada é realizada, sendo o pesquisador um integrante da Rede Municipal de Ensino, o que facilitou o contato direto, enquanto pesquisador, nos momentos de formação continuada dos professores;

- “Os dados coletados são predominantemente descritivos”. Não podemos analisar a realidade sem antes descrevê-la. Por isso, em nossa pesquisa, as informações e dados coletados com base nas opiniões dos professores, dos supervisores escolares, bem como da representante da Secretaria Municipal de Educação, foram descritos primeiramente, valorizando a opinião de cada categoria pesquisada e, somente em seguida, foram analisados criticamente;

- “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”. Em se tratando da formação continuada de professores, nosso objeto de investigação, procuramos não somente verificar ou apreender o que acontece nos momentos de formação em si, mas investigamos tal realidade desde sua concepção, planejamento, execução e resultados. Isso nos possibilitou conhecer o “fenômeno” de forma mais profunda e concreta;

- “O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”. Levando em consideração esta característica, nos preocupamos em dar atenção especial, na organização do 3º capítulo, às idéias dos professores, à fala dos supervisores escolares e à representante da Secretaria Municipal de Educação, na perspectiva de conhecer e analisar suas visões sobre a temática estudada.

Também é importante mencionar que, ao optarmos pela pesquisa qualitativa, tínhamos a consciência de que quantidade e qualidade são aspectos inseparáveis no campo da pesquisa científica. Por isso, os dados levantados e apresentados tiveram importância fundamental no processo de construção do nosso objeto de estudo, contribuindo para as conclusões as quais chegamos sobre a repercussão da formação continuada de professores para a profissionalização docente, para o desenvolvimento da escola e para a melhoria da qualidade do ensino em geral.

Na perspectiva de compreender a relação entre quantidade e qualidade, Lefebvre (1979) nos diz:

Qualidade e quantidade revelam-se inseparáveis, como dois aspectos da existência concretamente determinada. Mas esses dois aspectos não se misturam, não se confundem numa unidade abstrata. Processa-se uma espécie de luta surda, de conflito [...], entre esses dois lados do ser, que se afirmam e se negam, solidariamente, um no outro [...] (p.212-213).

Acerca dos aspectos quantitativos de nossa pesquisa, informamos que esta foi realizada com 27% dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, correspondentes a 70 do total de 260 professores, lotados em 11 escolas públicas da Rede Municipal da zona urbana de Castanhal-Pará. Além dos professores, tivemos também como informantes da pesquisa supervisores escolares e representantes da Secretaria Municipal de Educação.

A pesquisa foi desenvolvida levando-se em conta os seguintes procedimentos:

- levantamento e estudo bibliográfico objetivando fundamentar e situar melhor o objeto de estudo;

- pesquisa documental visando levantar os documentos que mencionam as propostas de formação continuada desenvolvida com os professores. A análise dos documentos serviu para identificarmos os objetivos da formação continuada dos docentes, as principais temáticas trabalhadas, os procedimentos metodológicos adotados, a quantidade de eventos realizados nessa área etc. As fontes para a coleta de informações foram a Secretaria de Educação do Município de Castanhal e o setor de supervisão das escolas municipais;

- aplicação de questionários aos docentes com o intuito de investigar que concepções têm os professores sobre formação continuada, como esta vem acontecendo, como ocorre a participação dos docentes nesse processo de formação e quais são os efeitos provocados por essa formação para a vida desses profissionais, à escola e ao ensino;

- entrevista com a representante da Secretaria Municipal de Educação e com os Supervisores Escolares, tendo em vista saber quais concepções, princípios e objetivos estavam norteando a proposta de formação continuada desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino, como era compreendida a formação continuada de professores em si, como acontecia, dentre outros aspectos. Através das entrevistas podemos comparar as informações identificadas nos documentos e as fornecidas pelos professores nos questionários.

A dissertação está constituída por três capítulos, assim discriminados: primeiro capítulo: “a formação de professores no contexto da sociedade capitalista”, segundo capítulo: “formação continuada de professores: concepções, modelos, desafios e perspectiva atual” e terceiro capítulo: “a formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em Castanhal-Pará: continuidade ou descontinuidade ?”.

No primeiro capítulo, denominado “a formação de professores no contexto da sociedade capitalista”, inserimos nosso objeto de estudo na totalidade maior da qual faz parte, tecendo considerações sobre as transformações ocorridas no mundo do trabalho e suas repercussões na formação docente. Além disso, apresentamos algumas concepções e modelos de formação de professores que subsidiaram e continuam subsidiando as práticas formativas desses profissionais.

Para nos auxiliar na compreensão da temática desenvolvida neste capítulo, fizemos uma interlocução com as produções de Vanilda Paiva (1991), Francisco Carlos da Silva (1991), Jurjo Santomé (1998), Pablo Gentili (2001), Pimenta (2002), Altet (2001), Parrenoud (2001), dentre outros.

O capítulo trata das mudanças no mundo do trabalho e suas repercussões na concepção de formação docente a partir dos discursos ideológicos próprios dos regimes de produção taylorista/fordista e toyotista.

Paiva (1991) no seu artigo *produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional* apresenta quatro teses relacionadas à relação entre produção econômica e qualificação do trabalhador, as quais são: a tese da desqualificação, da requalificação, da polarização das qualificações e da qualificação absoluta e desqualificação relativa.

As diferentes teses refletem o dissenso em relação à influência do regime produtivo no processo de qualificação dos trabalhadores.

Ao se tratar do professor como trabalhador, a situação torna-se mais complexa, pois também não é consenso, entre os teóricos que discutem essa questão, considerar os professores como classe trabalhadora na perspectiva marxista.

Costa (1995) mostra a discussão sobre o trabalho docente nos países centrais europeus e anglo-americanos afirmando que:

[...] Pelo menos duas linhas se distinguem entre estes debates: as que se centram na análise do processo de trabalho, tendo como desdobramento mais disseminado a tese da proletarização dos docentes, e as que vinculam o trabalho docente ao estudo das profissões (p.223).

Partindo da idéia de que o professor é um trabalhador profissional, que precisa qualificar-se permanentemente para desenvolver bem suas funções no ambiente de trabalho, pois as mudanças decorrentes da reestruturação produtiva, do avanço da ciência e da tecnologia exigem desse trabalhador novas competências e habilidades, é que fazemos a crítica, neste trabalho, ao discurso ideológico do modelo de formação por competências, que postula a idéia acima mencionada e atrela a formação docente, bem como a educação escolarizada, preponderantemente, aos interesses do capital, embora saibamos que as mudanças ocorridas no sistema capitalista nos países centrais não ocorreram no Brasil em todos os setores da economia, não sendo, portanto, real essas exigências de qualificação do trabalhador em todos os ramos ou campos de trabalho. Apesar disso, reconhecemos certa influência dos regimes de produção e de suas ideologias nos discursos e práticas educacionais no Brasil, pois a tese da proletarização do professor, enquanto trabalhador, é visível em nosso contexto educacional.

Assim, discorreremos de forma breve como o sistema capitalista de produção veio se modificando, desde sua gênese aos dias atuais, dando destaque para os regimes taylorista/fordista e toyotista, para as concepções de Estado referentes a cada um desses regimes, bem como à concepção de educação e às mudanças na formação docente, próprias do momento histórico em que predominaram os referidos regimes de acumulação de capital já mencionados.

Sobre a relação capital e Estado, Hirsch (1992 apud Gentili, 2001) afirma que o caráter das diferentes formações que o capitalismo tem gerado no curso de seu desenvolvimento histórico está definido por uma dada estratégia de acumulação e uma estrutura hegemônica correspondentes. É necessário um regime ou modelo de acumulação, uma estrutura hegemônica, com uma ideologia forte, capaz de fazer a sociedade aceitar, de forma passiva, a exploração.

Complementando o pensamento de Hirsch (1992), Kuenzer (2000, p.105-106) afirma que: “[...] em cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas existe um projeto pedagógico que corresponde as suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes como trabalhadores”.

Dessa forma, podemos afirmar que, tanto no momento histórico em que predominou o taylorismo/fordismo, tendo como estrutura ideológica o Estado de Bem-Estar Social, quanto no toyotismo ancorado pelo Estado neoliberal, a educação e, conseqüentemente, a formação inicial e continuada de professores refletiram e refletem a tais regimes materiais e ideológicos, formando pessoas aptas a atuarem de acordo com as exigências preconizadas por esses regimes.

Ao analisar a educação no contexto histórico taylorista/fordista, Santomé (1998, p.13) afirma:

A taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade. A educação institucionalizada parece ter se reduzido exclusivamente a tarefas de custódia das gerações mais jovens, às análises dos currículos ocultos. Evidenciam que o que realmente se aprende nas salas de aula são habilidades relacionadas com a obediência e a submissão à autoridade.

A formação dos professores assumiu um caráter técnico, racional, no qual o planejamento, os procedimentos de ensino, bem como os recursos didáticos, serviam de base para a instrução formativa que recebiam os professores.

Ao fazer a relação do toyotismo com a educação e como a formação de professores, Santomé (1998) afirma:

[...] Conceitos e propostas como as de descentralização, autonomia dos centros escolares, flexibilidade dos programas escolares, liberdade de escolha de instituições docentes, etc., têm sua correspondência na descentralização das grandes corporações industriais, na autonomia relativa de cada fábrica, na flexibilidade de organização para ajustar-se à variabilidade de mercados e consumidores, nas estratégias de melhora de produtividade baseada nos círculos de qualidade, na avaliação e supervisão central para controlar a validade e o cumprimento dos grandes objetivos da empresa, etc. [...]. Da mesma maneira que na filosofia toyotista existe uma notável exaltação da figura do trabalhador, também na educação os discursos são unânimes sobre a importância decisiva da classe docente. Assume-se que, sem sua cooperação, nenhuma inovação pode ser bem sucedida. As tentativas mais fordistas de confiar na tecnologia para “suprir” déficit de formação ou falta de cooperação são agora ineficazes (p.20-21).

No Brasil, a partir dos anos 90, o Estado, considerado neoliberal, na tentativa de responder às exigências da reorganização da produção, deu início à reforma educacional, atingindo aspectos como: organização curricular, avaliação educacional, formação de professores, financiamento, dentre outros.

Vale ressaltar que toda essa reforma educacional é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996. Quando não, são criadas legislações novas ou complementares.

No campo da formação de professores cabe destacar a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura Plena. Estas, segundo Macedo (2000), fazem parte de uma reforma curricular mais ampla iniciada pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC). Resta-nos saber, no entanto, a quem servirá todo esse processo de reforma educacional e, mais ainda, essa reformulação curricular nos cursos de formação de professores leva em consideração a formação técnica, ética e política do docente, necessárias a um fazer pedagógico crítico?

Na perspectiva de compreendermos como vem se dando a formação de professores, ao longo do tempo, bem como em quais paradigmas ou modelos estão assentadas as mais variadas práticas de formação docente, apresentamos alguns modelos de formação existentes, a partir do pensamento teórico de autores como: Paquay (1994 apud Altet, 2001), Kincheloe (1997), dentre outros.

Paquay (1994 apud Altet, 2001) apresenta quatro concepções de formação de professores a partir dos modelos: magister ou mago, técnico, engenheiro ou tecnólogo e o profissional.

Kincheloe (1997) analisa quatro paradigmas da formação dos professores. São eles: behaviorístico, personalístico, artesanal tradicional e o orientado para a pesquisa.

Leite (2000) destaca e analisa o modelo tradicional e as concepções atuais sobre formação docente, evidenciando os conceitos de prática pedagógica, professor

reflexivo e formação continuada como componentes fundamentais da atual concepção de formação de professores.

Por último, Ruz (1998) apresenta uma proposta de formação de professores levando em consideração as categorias do técnico e do prático, da integração dos saberes e da participação social no processo de formação docente.

No segundo capítulo, intitulado “Formação continuada de professores: concepções, modelos, desafios e perspectiva atual”, analisamos algumas concepções de formação continuada de professores, relacionamos e discutimos os modelos de formação continuada de professores divulgados por estudiosos do assunto, a partir de práticas já realizadas, bem como apresentamos e analisamos alguns aspectos norteadores da perspectiva atual de formação continuada de professores.

Para Pires (1991), Formozinho (1991), Cruz (1991), Rodrigues e Esteves (1993), dentre outros, formação continuada de professores relaciona-se à formação contínua que os professores recebem em serviço, visando a adaptação de suas funções às mudanças provocadas pelo conhecimento científico, pela técnica e pela reestruturação produtiva, bem como visando o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos docentes.

Para Candau (1998), a idéia de reciclagem é o termo mais forte e preponderante, utilizado por professores e sistemas de ensino, nas práticas de formação continuada de docentes no Brasil. Segundo a mesma, é necessário ver a formação continuada como momento sério de estudo, reflexão e avaliação da prática pedagógica, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino.

Para nos falar dos modelos de formação continuada de professores, trouxemos ainda para a discussão, autores como: Imbernón (2004), Demailly (1997) e Nóvoa (1997).

Imbernón (2004), com base nos trabalhos de Meirieu (1987), nos fala dos modelos aplicacionista ou normativo, regulativo ou descritivo. O primeiro supõe a existência de soluções referentes à prática formativa elaborada por especialistas fora da classe. O segundo tem como princípio situar o professor em situações de pesquisa-ação.

Para Nóvoa (1991 apud Nascimento, 1997), os modelos de formação contínua de professores formam dois grupos: o dos modelos estruturantes e o dos modelos construtivistas.

Demailly (1997) cita quatro formas ou modelos de formação continuada de professores a partir da experiência francesa. São elas: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a interativa-reflexiva.

A experiência brasileira, por conseguinte, demonstra, segundo Candau (1998), que a prática da formação continuada de professores pauta-se no modelo “clássico”, em que a idéia de reciclagem é preponderante.

Por último, apresentamos e analisamos alguns aspectos norteadores da perspectiva atual de formação continuada de professores, a saber: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional; formação técnica, ética e política e formação a partir da prática pedagógica docente. Tais aspectos são defendidos por autores como Nóvoa (1997), Perrenoud (2001), Freire (1996), Schon (1997), Zeichner (1997), dentre outros.

O terceiro capítulo, intitulado “A formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, em Castanhal-Pará: continuidade ou descontinuidade?”, parte de informações gerais sobre o município de Castanhal-Pará, área de desenvolvimento da presente pesquisa, destacando aspectos como: origem histórica, localização, emprego, educação etc, que ajudam a situar e compreender melhor o objeto de estudo em questão. Apresentamos também neste capítulo, a partir de documentos e entrevista, como se dá a formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, planejada pela Rede Municipal de Ensino. Em seguida, analisamos a visão dos professores de 1ª a 4ª série sobre a política de formação continuada desenvolvida pela referida Rede de Ensino, bem como suas implicações para o processo de profissionalização docente, para o desenvolvimento das escolas e para a melhoria da qualidade do ensino, tendo como referência de análise as taxas de aprovação, reprovação, evasão e distorção idade/série, indicadores que informam a qualidade do ensino.

As informações coletadas e analisadas nos levam a crer que a formação continuada de professores realizada no município de Castanhal-Pará não se diferencia muito daquela realizada no restante do Brasil, caracterizada por Candau (1998) como Clássica, em que a idéia de reciclagem é preponderante, bem como por Collares et al. (1999), a qual afirma que a maioria dos programas de formação continuada de professores no Brasil é marcada pela descontinuidade.

Queremos deixar claro, entretanto, que a presente pesquisa não constitui um estudo completo, acabado ou que demonstre ser conclusivo, no sentido de ter esgotado a temática investigada. Ao contrário, entendemos que este estudo caracteriza-se como começo de um trabalho investigativo que deverá ser continuamente aprimorado. Ainda

assim, o apresentamos como uma fonte de informações que podem ser úteis para reflexões de professores, ações dos sistemas de ensino, bem como referencial para novos estudos científicos.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

2.1 Considerações sobre as transformações no mundo do trabalho e suas repercussões na formação docente.

A formação de professores é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da educação escolar. Sem professores e, mais precisamente, sem professores bem formados, não é possível se ter educação de qualidade. Nestes termos, a formação inicial e continuada de professores constitui elemento essencial para o êxito do processo ensino - aprendizagem.

Atualmente, a formação de professores no Brasil tem sido bastante enfatizada, tanto pelos governantes quanto pelos profissionais e teóricos da área educacional. Tal

ênfase tem se dado devido às novas exigências requeridas à função docente no âmbito da educação escolar. Esta, por sua vez, vem passando nas últimas décadas por grandes mudanças em aspectos como organização curricular, avaliação, gestão, financiamento, dentre outros. Tais mudanças têm sido pensadas e operacionalizadas pelo Estado brasileiro, com assessoria de organismos internacionais, tendo as transformações ocorridas no regime de produção – que provocaram modificações na organização, nas relações e no mercado de trabalho – como justificativa maior para tais intervenções.

Segundo Paiva (1985, 1991), o tema da qualificação, em sua relação com as exigências do processo de trabalho e do respectivo mercado, tem sido amplamente discutido há muitas décadas.

A economia, a sociologia do trabalho, a sociologia da educação e mesmo a sociologia do conhecimento são as principais áreas que discutem a temática em destaque.

Paiva (1991), ao fazer uma revisão da literatura internacional referente à relação entre produção e qualificação para o trabalho, destaca quatro teses relacionadas à qualificação média do trabalhador no capitalismo contemporâneo, combinadas com as fases de desenvolvimento produtivo de tal sistema.

1- Tese de desqualificação – o capitalismo contemporâneo não estaria conduzindo à passagem a terceira fase, mas se reproduziria mantendo as características da transição do artesanato à manufatura no que concerne às exigências de qualificação da força de trabalho. Esta desqualificação progressiva ocorreria tanto em termos absolutos quanto em termos relativos.

2- Tese de requalificação - [...] considera que o capitalismo contemporâneo (a automação, o consumo de massa etc) exigiria a elevação da qualificação média da força de trabalho.

3- Tese da polarização das qualificações – [...] afirma que o capitalismo moderno necessita somente de um pequeno número de profissionais altamente qualificados, enquanto a grande massa de trabalhadores se veria frente a um processo de desqualificação.

4- Tese da qualificação absoluta e da desqualificação relativa – afirma que o capitalismo contemporâneo necessita de homens mais qualificados em termos absolutos (a qualificação média se elevaria),

enquanto à qualificação relativa, considerando o nível de conhecimentos atingidos pela humanidade, se reduziria se comparada com épocas pretéritas (p.24).

Como se pode observar, não existe um consenso, entre os teóricos, acerca da relação produção e qualificação profissional. As diferentes teses apresentadas refletem a divergência de posições sobre a questão, que comporta diferentes níveis e aspectos do processo de trabalho no capitalismo contemporâneo.

Apesar desse dissenso, acreditamos que as mudanças ocorridas no sistema capitalista, nas últimas décadas, não se concretizaram totalmente nos países periféricos ou em desenvolvimento, como aconteceram nos países desenvolvidos, ditos centrais. As mudanças que chegaram ou que estão chegando aos países em desenvolvimento, como o Brasil, não atingiram todos os setores ou campos da economia e, por conseguinte, todos os ramos de trabalho. Partindo dessa premissa, acreditamos que a exigência de qualificação profissional a todos os trabalhadores não vem ocorrendo como preconiza o discurso neoliberal, que sustenta o atual regime de produção, denominado de toyotismo e que mantém uma certa relação com o modelo de formação docente por competências.

[...] Essa perspectiva vincula-se às discussões internacionais sobre as novas qualificações exigidas pelo mundo do trabalho em função da complexificação da produção nos países centrais, e encontra seus impasses na fluidez e variabilidade do mercado de trabalho brasileiro, onde ainda é evidente a lógica de definição e ocupação de postos de trabalho e de tarefas especializadas, ainda bastante próximas dos modelos fordistas (UFPA/PROEG, 2005, p.20).

Em relação à formação profissional de trabalhadores para as fábricas, a relação entre regime produtivo e qualificação é quase direta. Ou seja, na medida em que se muda o regime de acumulação, que altera as relações de trabalho e sua organização, aos poucos se vai exigindo a modificação na formação dos trabalhadores responsáveis por executar tal trabalho, pois novas competências e habilidades lhes serão exigidas. Porém, ao deslocarmos a análise para a formação de professores da Educação Básica, que não

tem somente como objetivo formar para o trabalho, não podemos empregar a mesma afirmação, pois o professor se diferencia em suas funções e relações de trabalho do trabalhador fabril. Portanto, sua formação é diferenciada em relação à dos trabalhadores fabris, embora saibamos que existe certa influência das mudanças no mundo do trabalho no modelo educacional de qualquer país, atingindo também a formação dos professores de qualquer nível ou modalidade de ensino.

Costa (1995) e Contreras (2002), ao discutirem a temática do trabalho docente X profissionalismo, mostram por meio da apresentação das idéias de vários teóricos, a problemática existente para definir e situar, no contexto da sociedade capitalista, os professores.

Questões como: os professores são trabalhadores, que categoria de trabalhadores constitui os professores, o professorado constitui uma profissão, as mudanças no processo de trabalho interferem na qualificação e no trabalho docente, dentre outras, assinalam a discussão de tais teóricos.

Apesar das divergências entre os autores, acerca da questão acima mencionada, é crescente a linha teórica que acredita na proletarianização dos professores, na influência do regime produtivo sobre suas atividades, bem como no controle cada vez mais forte, por parte do Estado, sobre a categoria.

É com base nessa perspectiva, então, que teceremos considerações sobre a relação das mudanças no campo da produção e o processo de formação docente.

Sabemos que o sistema capitalista de produção vem passando, desde a sua gênese, por grandes transformações, pois este precisa adaptar-se a cada momento histórico, tendo em vista a superação das necessidades de acumulação de capital por

parte da burguesia, bem como para acompanhar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

No capitalismo moderno ou industrial, dois regimes de acumulação de capital, que suscitam formas diferenciadas de organização do trabalho produtivo, destacam-se: o modelo taylorista/fordista e o toyotismo. Em cada um desses modelos a organização do trabalho, as relações entre trabalhadores e patrões, as exigências do mercado, a concepção de Estado, bem como de educação e de formação do trabalhador são diferentes.

No modelo taylorista/fordista, caracterizado pela especialização e fragmentação do trabalho humano, em que o trabalhador não tem conhecimento sobre a totalidade do processo do trabalho, mas é valorizado como consumidor, tanto o Estado como a educação sofrem alterações em suas concepções para adequarem-se às novas exigências da produção econômica, assim como para legitimarem a nova ideologia capitalista de acumulação de capital.

O modelo taylorista/fordista de organização do trabalho produtivo surge a partir das idéias de Taylor (1836-1915) e Ford (1863-1947), ambos norte-americanos.

Segundo Silva (1999), em seu livro “Mutações do trabalho”, Taylor defendia a simplificação ao máximo da produção, tornando as operações únicas e repetitivas; que os acabamentos elaborados, aos detalhes demorados, a finalização quase artística da produção, deveriam ceder lugar a uma produção econômica e rotinizada; que a linha de produção, na qual cada operário realizava uma única operação simples e num tempo determinado mecanicamente deveria eliminar os chamados ‘tempos mortos’ da indústria, dentre outros aspectos.

Taylor lançou as bases da chamada gestão científica do trabalho e teve, dessa forma, grande influência sobre Henry Ford. Este, por sua vez, empresário da indústria automobilística americana, na época setor de ponta, foi o primeiro a introduzir mudanças básicas na organização do trabalho. Uma delas, por exemplo, foi considerar os trabalhadores – até então vistos como mão-de-obra a ser utilizada no limite de suas potencialidades – como consumidores da própria indústria. Para tanto, Ford pensou em baratear ao máximo a produção de bens industriais. O objetivo maior de Ford era transformar os Estados Unidos no seu maior e melhor mercado consumidor.

Como podemos perceber, a partir das idéias centrais de tal modelo, é a acumulação de capital, o objetivo maior da reestruturação do trabalho produtivo. O trabalhador é apenas uma peça da engrenagem capitalista, que utiliza sua força de trabalho para se manter dominante.

Para a elite econômica da época em que o regime taylorista/ fordista esteve em alta, ele foi muito proveitoso e rentável. No entanto, para o trabalhador este trouxe sérias complicações, conforme afirma Silva (1999):

[...] a intensificação do trabalho, embora com uma jornada de duração igual àquela não fordizada, levava o operário a uma exaustão muito maior, ao esgotamento físico e mental muito mais rapidamente. A mesma operação, repetida mecanicamente centenas de vezes por dia, não incentivava qualquer crescimento intelectual, não gerava qualquer identificação com o trabalho e trazia pouca satisfação (p. 53).

Assim, a problemática vivenciada pelos trabalhadores decorrente da atividade de trabalho que realizavam; a crise do capitalismo vivenciada em 1929; em que o desemprego cresceu, muitos bancos foram fechados, a inflação despencou e a concorrência com o socialismo real que desenvolvia uma espécie de Estado providência foram fatores determinantes na efetivação do denominado Estado de Bem-estar social

ou Estado providência, que surge para dar suporte ideológico e material ao referido modelo de acumulação capitalista em crise.

As idéias que fundamentaram a concepção do Estado de Bem-Estar Social foram as do economista Lord John Keynes (1883-1946). Este percebeu que os impasses do capitalismo, marcado por sucessivas crises e o desemprego daí decorrente, não poderiam ser superados pelas chamadas leis do mercado, *laissez-faire*, *laissez-passer* (deixe fazer, deixe passar), defendidas pelo capitalismo liberal que não permitia a intervenção do Estado na economia. Por isso, defendeu que somente um Estado forte e intervencionista poderia ajudar o capitalismo a superar a crise, não tendo que penalizar tantos os trabalhadores.

Caracterizando a concepção do Estado de Bem-estar Social, emergente no alvorecer dos anos 30, Silva (1991) assinala:

Foi essa junção nas formas de organização do trabalho propostas por Ford com as políticas econômicas formuladas por Keynes que deu origem a um sistema econômico social garantidor da segurança do trabalho e da intervenção do Estado na economia. A isso se denominou regulação da economia fordista-keynesiana. Para as políticas, em particular após a Segunda Guerra Mundial, depois de 1945, era a política de bem-estar social ou Welfare State (p.58).

Keynes defendia a política de investimentos estatais e estímulos diversos à produção e à criação de empregos. Somente dessa forma seria possível ter prosperidade econômica e social.

Assim sendo, podemos afirmar que o regime de acumulação taylorista/fordista, ao mesmo tempo em que desencadeou o Estado providência, foi, até certo tempo, sustentado por ele, pois, a partir da intervenção do Estado na economia, o capitalismo teve mais força para superar suas crises.

Políticas como salários, férias remuneradas, garantias em face de acidentes de trabalho, aposentadorias remuneradas, dentre outros, marcaram a concepção do Estado de Bem-Estar Social.

Ressalte-se que, segundo alguns estudiosos dessa temática relacionada ao Brasil, não é consensual a idéia de que se vivenciou radicalmente, neste país, o modelo de acumulação taylorista/fordista, bem como não tivemos, em sua totalidade, o Estado de Bem-estar Social.

Apesar de as políticas trabalhistas e econômicas da era Vargas se identificarem com o Estado providência, a fase gloriosa de tal modelo ocorreu entre 1945 e 1975. No Brasil essa fase foi limitada, pois nesse período, mais precisamente de 64 até 1985, vivíamos sob uma forte ditadura militar que, ao invés de garantir e proteger, desrespeitava os direitos humanos e trabalhistas.

No campo educacional, a marca do regime taylorista/fordista foi vista em aspectos como: planejamento educacional, administração escolar, organização do ensino, currículo, formação de professores, dentre outros.

Santomé (1998), ao mostrar como a cultura escolar sofreu os impactos do modelo de organização do trabalho produtivo acima mencionado, afirma:

Este processo de desqualificação e atomização de tarefas, ocorrido no âmbito da produção e da distribuição, também foi reproduzido no interior dos sistemas educacionais.

Tanto trabalhadores como estudantes verão negadas suas possibilidades de poder intervir nos processos produtivos e educacionais dos quais participam. A taylorização no âmbito educacional faz com que nem professores nem alunos possam participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade (p.13).

A racionalidade técnico-científica vista na divisão do trabalho, em intelectual X manual, em que o planejar e o executar são tidos como processos diferentes e

desvinculados da especialização e da hierarquização de funções, tomaram conta do ambiente educacional.

Ao situar historicamente o campo do planejamento educacional, Vasconcellos (2000) afirma a origem e a concepção inicial deste nos moldes do taylorismo:

[...] a sistematização do planejamento se dá fora do campo educacional, estando ligada ao mundo da produção (I e II Revolução Industriais) e à emergência da ciência da Administração, no final do século XIX. Este novo campo de saber terá como emblemáticos os nomes do americano Taylor (1856-1915) e do francês Fayol (1841-1925). A própria Administração vai se utilizar, para configurar o planejamento, de termos (como objetivos, estratégia) de um campo ainda mais distante e ancestral: a guerra! Considerada como um empreendimento que, desde muito, cedo buscou a eficiência [...]. Mas talvez o elemento genealógico mais complicador em termos de alienação do trabalho – em geral e escolar – tenha sido a preconização por Taylor da necessidade de separar a tarefa de planejamento da execução, ou seja, organizar cientificamente o trabalho implicava a distinção radical entre concepção e realização. Desta forma, esta nova ciência acaba por respaldar e justificar [...] o planejamento tecnocrático, onde o poder de decisão e controle está nas mãos de outros ('técnicos', 'políticos', 'especialistas'), e não no próprio agente (p. 27).

No campo do currículo, Santomé (1998) afirma que os conteúdos culturais que formavam o currículo escolar eram descontextualizados do mundo dos alunos. As disciplinas eram isoladas uma das outras e as análises dos currículos ocultos evidenciavam que: aquilo que se aprendia nas salas de aula eram habilidades relacionadas com a obediência e a submissão à autoridade. Quanto aos professores e alunos enfatiza:

Os professores e professoras ocupavam-se mais de serem obedecidos, de seguir um determinado ritmo nas tarefas a realizar, de propiciar uma memorização de dados quase nunca bem compreendidos; enquanto isso, os alunos geravam estratégias para recordar dados e conceitos que para eles não tinham qualquer significação; portanto, preocupavam-se mais com manter as aparências: apresentar exercícios caprichados, acabar o tempo, não falar sem permissão, manter a ordem nas filas etc. O menos importante eram os processos de reconstrução cultural que deviam ocorrer nas salas de aula.

Na verdade, o que realmente importava eram as notas escolares, que representavam a mesma coisa que os salários para os operários e operárias. O produto e o processo de trabalho não valiam a pena, só era importante o resultado extrínseco, o salário ou as qualificações escolares (p. 15).

A formação de professores, tendo como base os princípios taylorista da organização do trabalho, caracterizou-se por uma concepção técnica de formação, centrada nos elementos que constituem o processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal, na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos, na metodologia, na tecnologia educacional, tendo como princípios norteadores a neutralidade científica, a eficiência, a produtividade, objetividade e a racionalidade do processo educativo. O professor precisaria ser especialista, dominar as suas funções específicas, sem se importar em compreender o processo de trabalho como um todo.

No Brasil, segundo Veiga (1991), estes princípios deram suporte à chamada pedagogia tecnicista que emergiu com maior nitidez a partir da década de 60, influenciando a formação e a prática pedagógica dos docentes.

O social e o político eram aspectos ou dimensões secundários nesse modelo de formação profissional. O contexto sócio-político não permitia uma participação mais crítica e efetiva dos estudantes nas decisões referentes ao campo educacional. Na escola o trabalho dos professores era controlado por um supervisor escolar que, em muitos casos, servia mais para fiscalizar o trabalho dos docentes do que para apoiar ou oferecer qualquer tipo de formação.

A partir da década de 70 o capitalismo começa a dar sinais de outra crise. O modelo de acumulação de capital, conhecido como taylorismo/fordismo, parece esgotado.

Hirsch (1992 apud Gentili, 2001, p.232) explica o porquê das crises capitalistas.

O caráter das diferentes formações que o capitalismo tem gerado no curso de seu desenvolvimento histórico está definido por uma dada estratégia de acumulação, um modelo de acumulação e uma estrutura hegemônica correspondente. Dizendo de um modo mais simples, as crises estruturais do capitalismo historicamente ocorrem quando, dentro de um quadro de um dado modelo de acumulação e uma dada estrutura hegemônica, já não é possível mobilizar suficientes contra-tendências à queda da taxa de lucro e quando a conseqüente valorização do capital requer uma transformação capitalista. As crises seculares são então as crises de formações sociais integrais, coerentes e estruturalmente estabelecidas, crise de “um bloco histórico” no sentido gramsciano, e sua função consiste em “revolucionar” essa estrutura de tal modo que o processo de acumulação possa de novo continuar sobre uma base social.

No que tange à crise do fordismo, pode ser definida e explicada em certos níveis específicos (que não serão explorados neste trabalho) assim discriminados, conforme assinala Hirsch (1992 apud Gentili, 2001, p. 231).

- 1- A crise da organização taylorista do trabalho;
- 2- A crise do Estado de Bem-Estar corporativista;
- 3- A crise do Estado intervencionista;
- 4- A crise ecológica;
- 5- A crise do “fordismo global”;
- 6- A crise do “indivíduo fordista”.

Com o esgotamento do regime taylorista/fordista de acumulação nota-se que sua base ideológica também entra em crise. Sobre a crise do Estado providência, Peroni (2002) comenta:

O Estado não foi mais capaz de conter as contradições inerentes ao capitalismo e a crise começa a se aprofundar no período – 1965-1973. A rigidez dos compromissos do Estado era fundamental para garantir a legitimidade, ao mesmo tempo, esta rigidez na produção restringia a expansão na base fiscal para gastos públicos. A única resposta flexível era a política monetária, através da emissão de moeda, o que intensificou a onda inflacionária (p. 01).

Como podemos perceber, a crise do modelo de acumulação capitalista não modifica somente a economia ou o mercado de trabalho de uma sociedade. Ela interfere

também em outros setores como o político, o social e o cultural. Por isso, podemos dizer que possui um caráter global, ou melhor, integral, visto que atinge toda a estrutura social.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que a base material se modifica (infra-estrutura), o discurso ideológico, corporificado no Estado, também irá se modificar, visto que a burguesia necessita de novas formas materiais e ideológicas para continuar acumulando capital e se manter no poder, daí a importância de um discurso ideológico que dê legitimidade às suas ações. É nesse contexto, então, que surgiram o Toyotismo (novo regime de acumulação e organização do trabalho produtivo) e o neoliberalismo, como ideologia econômica e política que se personalizará no Estado com o propósito de sustentar as ações e discurso burguês.

O toyotismo, também chamado de regime de acumulação flexível, começa a ser propagado com mais intensidade nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Contudo, é visível em alguns países ou empresas, a coexistência de ambos os regimes de acumulação. Alguns autores ainda falam de transição, pois “as expectativas sobre o novo ainda não desabrocharam para que possamos nos adaptar, lutar contra ou aprovar” (SILVA, 1999, p. 72).

A expressão “toyotização” surgiu em função dos novos métodos de produção de veículos propostos pelos engenheiros Eiji Toyota e Taichi Ohno, da Toyota Motor Company, após uma minuciosa análise das formas de produção em massa das Indústrias Ford.

Taichi Ohno, engenheiro-chefe da empresa Toyota, revolucionou os atuais modelos de gestão e produção. Ele foi o inspirador da famosa revolução Toyota durante as décadas de 50 e 60. Por esta razão, este modelo é conhecido como “toyotismo” ou “ohnonismo”.

Tais engenheiros buscavam meios de economizar recursos de produção, de organizar uma produção enxuta, evitando as grandes fábricas povoadas de centenas de trabalhadores. Quanto às conseqüências da passagem do fordismo a toyotização, Womack (1992) apud Silva (1999, p. 73-74) relata:

[...] uma das conseqüências da passagem do fordismo a toyotização foi o impacto sobre o mercado de trabalho, gerando um grande excedente de desempregados e subcontratados, além de trabalhadores temporários.

Nos EUA, onde a produção enxuta avançou rapidamente, cerca de um terço dos novos empregos gerados entre 1981 e 1985 – auge da expansão toyotista – estava na categoria de trabalho temporário. Nas formas organizacionais de produção, esse regime implantou largamente o downsizing (terceirização) e a criação de empresas redes, constituindo um complexo sistema de interdependência empresarial. Enfatizou-se, ainda, a chamada customization, ou seja, a adequação do produto às necessidades dos diversos clientes.

Santomé (1998) apresenta três aspectos significativos na caracterização desse novo modelo de acumulação:

- produção enxuta: reduzem-se as funções, equipamentos e pessoal, deixando somente o necessário para satisfazer a demanda diária ou semanal da fábrica;

- qualidade total nos serviços: busca-se detectar o quanto antes os defeitos da produção e comercialização, eliminando-os sem recorrer ao aumento de custos;

- envolvimento dos trabalhadores na tomada de decisões: tal atitude implica em oferecer formação contínua para os trabalhadores, pois as oscilações do mercado são constantes, necessitando de atualização permanente do trabalhador. Dessa forma, a polivalência e a plurifuncionalidade são condições básicas para facilitar as inovações na organização das empresas e assegurar a produtividade e rentabilidade.

As telecomunicações e a informatização também ganharam destaque nesse novo modelo de acumulação de capital, possibilitando às empresas realizarem processos

de descentralização, flexibilidade dos modelos organizativos de trabalho, redução da burocracia etc.

Quanto aos princípios da flexibilidade e da polivalência relacionados à classe trabalhadora, Santomé afirma:

[...] Possibilita que uma mesma pessoa seja responsável pelo manejo e controle de várias máquinas, ao contrário do modelo fordista no qual devia atender apenas a uma tarefa. Agora trabalhadores e trabalhadoras gozam de grande autonomia, tanto para a criação de equipes de trabalho como para assumir diversas funções, que vão de tarefas de inspeção e manutenção até a limpeza. A flexibilização também afeta salários e horários de trabalho. No tocante aos salários, incentiva-se a produtividade e a formação contínua de empregados e empregadas, bem como o tempo de serviço na empresa (para não desperdiçar a experiência prática e os conhecimentos acumulados por cada pessoa), mediante incentivos econômicos (1998, p. 18).

Deste modo, o novo modelo de acumulação, denominado por alguns de regime de acumulação flexível, pode trazer aos trabalhadores alguns riscos, tais como: reduzir-se em uma espécie de taylorismo interiorizado, na medida em que se pode recorrer a estratégias como: eliminar movimentos inúteis, padronizar e simplificar bastante os processos de produção, tratando de evitar tarefas complicadas para não perder tempo; cooptar sindicatos, ocultar as hierarquias de poder, etc.

Como se pode perceber, o novo modelo esconde questões relevantes para se compreender o processo de precarização das relações de trabalho, trazendo consigo questões emergentes como: a terceirização, a privatização, o desemprego estrutural, o serviço temporário ou subcontratos, também chamado de flexibilidade trabalhista, etc.

Como capital e Estado caminham juntos, a nova ideologia que fundamenta as ações do Estado, denominada de neoliberalismo, passa, então, a legitimar tais políticas que se dão tanto no setor privado, quanto no público.

Com a mudança do modelo fordista para o toyotista, ocorreu também uma mudança do Estado de Bem-Estar Social ou Estado forte, intervencionista, para o Estado neoliberal ou Estado mínimo.

A reforma do Estado expressa na substituição do keynesianismo pelo neoliberalismo, representa:

[...] uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O(s) neoliberalismo (s) expressa (m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global (GENTILLI, 2001, p. 230-231).

Da mesma maneira que o fordismo necessitava de um sistema de regulação por parte do Estado, também este momento histórico, com suas peculiaridades no âmbito da produção, depende de um conjunto de idéias para que tais particularidades possam ser aceitas e incorporadas pelas pessoas, grupos, instituições, dentre outros. Neste caso, o neoliberalismo é a ideologia que dá suporte a esta nova fase do capitalismo, representado pelo regime de acumulação flexível ou toyotismo.

Destacam-se como teóricos do neoliberalismo Friedrich Hayek e Milton Friedman. Para ambos, o grande volume de impostos existentes, necessários para financiar o Estado do Bem-Estar Social (saúde, educação, seguro-desemprego etc.), seria a origem da depressão econômica, então vigente, e do desemprego. Quanto menos impostos, maiores seriam os investimentos produtivos e, assim, gerar-se-iam mais empregos, pensavam políticos e economistas liberais. A assistência social ao trabalhador com segurança e garantias do trabalho, por exemplo, deveriam ser anuladas, retirando-se dos empresários o ônus dos diversos impostos decorrentes das políticas de previdência social adotadas pelo Estado. Neste sentido, o Estado passa ser máximo para proteger o mercado, mas mínimo para as políticas sociais.

Segundo Silva (1999), coube a Margareth Thatcher, na Inglaterra (a partir de 1979), e Ronald Reagan, nos Estados Unidos (a partir de 1981), a organização e o exercício de políticas de desmonte do Estado de Bem-Estar Social e implementação das idéias neoliberais.

Organismos econômicos e financeiros mundiais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional: FMI passaram a adotar o receituário neoliberal para orientar as políticas econômicas e sociais para todos dos países capitalistas do mundo, de forma igual.

No Brasil, as idéias e ações próprias de um Estado neoliberal começam a surgir no governo de Fernando Collor de Mello e desenvolveram-se nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, embora este defenda teoricamente, assim como o governo Lula, a chamada terceira via (social democracia), que preconiza um capitalismo humanizado, em que o Estado deve intervir justamente para corrigir os efeitos perversos do sistema capitalista, buscando torná-lo mais social e humano.

A Reforma do Estado no Brasil se fez perceber, principalmente, pela idéia de privatização, terceirização e publicização. A privatização refere-se à venda de grandes empresas públicas para o setor privado. A terceirização, conforme Bresser Pereira, citado em Peroni (2002), é o processo de se transferir, para o setor privado, serviços auxiliares ou de apoio e, a publicização, consiste na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que o Estado presta.

Tais reformas, tanto na base econômica quanto no discurso ideológico, foram positivas aos grandes donos do capital, pois possibilitou e está possibilitando aos mesmos, melhor e maior acúmulo de capital, mesmo que para isso se continue explorando de forma, muitas vezes desumana, o trabalhador, seja ele ligado à indústria, ao Estado ou a outro setor econômico.

No Brasil, a situação dos trabalhadores é marcada por desemprego estrutural, flexibilização trabalhista, que implica em trabalho por contrato, perda de direitos trabalhistas, instabilidade e terceirização do serviço público, diminuindo a possibilidade de concurso público, pouca atenção com a saúde do trabalhador, etc.

No campo educacional, as marcas do modelo de acumulação flexível e do Estado neoliberal são vistas a partir da tão propagada reforma educacional que não se restringe ao Brasil, mas foi receitada a todos os países capitalistas.

Tais mudanças se justificam pelo fato do discurso ideológico neoliberal, que assegura o regime de acumulação flexível, postular que o trabalhador deve adquirir um novo tipo de competência, em que o uso do domínio cognitivo se faz totalmente necessário. É exigida do trabalhador a compreensão do todo e não somente da parte da função ou do trabalho que executa, domínio das novas tecnologias, do inglês como língua padrão do mercado, saber trabalhar em grupo, etc. O conceito de polivalência é o mais apropriado para caracterizar o novo perfil de profissional exigido pelo mercado de trabalho, ou seja, o trabalhador, no seu processo de trabalho deve compreender e saber operacionalizar todas as funções requeridas em seu setor de trabalho. Essas características, exigidas pelo mercado ao trabalhador de hoje, demandam uma formação de cunho generalista e com base nas devidas competências requeridas pelo mercado, podendo ocorrer a secundarização de outras dimensões importantes para a formação do sujeito trabalhador, como a dimensão ética e política.

As políticas que caracterizaram a reforma educacional brasileira implementada pelo Estado neoliberal tornaram-se mais evidentes no governo de Fernando Henrique Cardoso, que chegou a criar, em 1995, o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), com o intuito de promover, entre outras coisas, a reforma fiscal. De acordo com essa perspectiva, o Estado deixa de ser o provedor direto das políticas de

desenvolvimento econômico e social para fortalecer-se apenas como regulador desse desenvolvimento (PERONI, 2002).

Segundo a autora, a reforma educacional como parte da reforma do Estado neoliberal e do regime de acumulação de capital, visualiza-se por meio do movimento contraditório Estado máximo/Estado mínimo, que se apresenta nos processos de centralização/descentralização dos projetos de política educacional.

Santomé (1998), ao analisar a relação ou os impactos da reestruturação produtiva, especificamente do modelo atual (toyotismo) no campo educacional, apresenta alguns aspectos que caracterizam tal relação ou influência, tais como: incorporação de novos conceitos e propostas como as de descentralização, autonomia escolar, flexibilidade curricular, tendo em vista a formação dos alunos (futuros trabalhadores), adequada às novas estratégias de competitividade e de melhoria da qualidade dos serviços nas empresas, etc.

No que tange ao aspecto centralização/descentralização, podemos afirmar que são descentralizados o financiamento e as responsabilidades, mas é centralizado o controle, especificamente, no que diz respeito ao currículo, a avaliação e a formação docente, ou seja, as decisões mais importantes acerca desses aspectos, geralmente são objetos de discussões e decisões dos governantes ou dos altos órgãos governamentais, cabendo às escolas, de certa forma, apenas o cumprimento das determinações tomadas pelos ditos órgãos competentes.

O governo federal, com essas reformas, vem se desobrigando do financiamento e das responsabilidades para com as políticas educacionais, pois tem que racionalizar recursos e enxugar a máquina administrativa, diminuindo suas funções e responsabilidades.

Nessa perspectiva, a criação, pelo governo federal, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e do projeto de municipalização do ensino, caracterizam-se como políticas de descentralização. Embora, por outro lado, o governo objetive centralizar e controlar as decisões mais importantes do campo educacional. Podemos perceber tal afirmativa mediante a reforma curricular pela qual vem passando toda a educação brasileira nos últimos anos, vistas principalmente, pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para todos os níveis de ensino da Educação Básica, pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores em nível superior, bem como através dos exames nacionais de avaliação de cursos e instituições de ensino, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e do antigo Provão, agora Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).

Essas iniciativas dos governos brasileiros, no campo da educação, caracterizam-se como estratégias do Estado, enquanto suporte ideológico dessa nova fase do capitalismo, tendo em vista legitimar os interesses da burguesia para os indivíduos, pois “as relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente” (MÉSZÁROS, 1981).

No que tange à formação inicial e continuada de professores, esta é colocada no centro das reformas educativas, pois não é possível modificar a educação escolar sem passar pela formação docente. Neste caso, o professor passa a ser visto pelo Estado como um agente implementador das reformas educacionais em curso.

A importância dada à questão da formação pelas políticas atuais tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando

a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância) (TORRES, 1996. p. 165 apud FREITAS, 1999, p.18).

No Brasil, a utilização dessas concepções, via políticas de formação de professores, emergem desde o final da década de 80, consolidando-se na década de 90, em decorrência dos acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e da Economia, no México, em 1979, e na Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia.

Vale ressaltar, entretanto, que essas políticas de formação de professores implementadas no Brasil, vêm sendo questionadas pela produção teórica da área educacional, bem como pelos movimentos de educadores organizados de todo o país, destacando-se entre esses, a Associação pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que defende, por exemplo, uma base curricular comum nacional, como parâmetro para a formação dos professores nas universidades, em todo o país.

Os educadores organizados concordam que a educação precisa refletir o seu momento histórico, inclusive formar para o trabalho, que a escola pública precisa ser melhor, que os professores precisam ser bem capacitados para desenvolver suas atividades, mas não admitem serem utilizados como instrumentos ideológicos implementadores de reformas atreladas basicamente ao interesse do capital, contribuindo, assim, para o aumento das desigualdades sociais no país, embora saibamos que a escola e os professores como parte desta, na sociedade capitalista, têm a função ideológica de reproduzir os valores dominantes, permitindo, assim, o fracasso escolar da camada estudantil menos favorecida. Uma escola que promova a ascensão social e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida, só é possível mediante a construção de um projeto educacional contra-hegemônico ao que está em vigência.

Dentre as várias políticas implementadas pelo governo federal brasileiro, como parte da reforma educacional, voltadas à formação de professores, destacam-se: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei 9.394/96, que possui um capítulo destinado somente aos profissionais da educação, a elaboração do Plano Nacional de Educação, onde estão fixadas as metas a serem realizadas no âmbito da formação de professores no período de dez anos, a elaboração dos Referenciais para a Formação de Professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, a Rede Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores, etc.

Neste trabalho, apresentaremos considerações sobre a LDBEN (Lei 9.394/96); sobre o Plano Nacional de Educação; vistos como documentos básicos da educação brasileira, e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, na perspectiva de perceber nesses documentos, como o Estado e, especificamente, o governo federal (MEC), concebe a formação dos professores.

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, Saviani (1999) afirma a caracterização neoliberal nela contida. Segundo ele, a LDBEN faz parte de um conjunto de políticas também neoliberais que visam reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando, se não transferi-los, ao menos dividi-los com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais.

Quanto à formação dos professores de 1ª a 4ª série, o Art. 61 indica os fundamentos a serem observados nessa formação. O Art. 62 estabelece que ela seja realizada em nível superior, em curso de licenciatura plena ou em nível médio, na modalidade normal, em universidades ou em institutos superiores de educação. O Art.

63 destaca a formação continuada como um aspecto importante no processo de qualificação e profissionalização docente e o Art. 67, por sua vez, estabelece normas para a carreira do magistério.

Ao analisarmos os Artigos 61, 62, 63 e 67, nos quais as questões mencionadas estão colocadas, observamos um avanço no processo legal de profissionalização dos professores, uma vez que esta lei exige uma melhor formação destes profissionais, embora mantenha o Ensino Médio, modalidade Normal, como formação mínima para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Art. 61 apresenta os fundamentos da formação dos profissionais da educação, destacando os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando como princípios norteadores da formação dos profissionais da educação. O referido artigo inova quando permite aproveitar do candidato a profissional da educação, as experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades, bem como quando garante a capacitação em serviço, possibilitando aos educadores maiores chances de qualificação, devendo esta se fundamentar na relação teoria e prática.

Art. 61: A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I- associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II- aproveitamento da formação e das experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O Art. 62 mantém o espírito da Lei 5.692/71, que coloca como ideal a formação em nível superior dos quadros para a educação, e inova quando cria a figura dos institutos superiores de educação, embora admita para o magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a formação em nível médio (curso Normal). Aliás, o referido artigo restabelece a nomenclatura do curso Normal, abolida na Lei 5.692/71.

Art.62: 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, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O fato de a LDBEN exigir o nível superior para os professores atuarem em toda a Educação Básica levou muitos municípios, estados e profissionais de forma isolada, a buscarem o aligeiramento da formação docente.

Utilizando-se da verba do FUNDEF, muitas prefeituras conveniaram com as universidades públicas ou particulares, cursos de formação de professores, em média de dois anos e meio. Porém, ao que menos se deu importância foi ao currículo desses cursos, ao perfil de formação desses docentes, a carga horária do curso, etc. O que está em jogo, de fato, é a certificação, embora saibamos que os cursos oferecidos pelas universidades públicas se diferenciam dos oferecidos pelas particulares, em relação ao currículo, à duração etc.

Como consequência dessa política de formação docente, em que o aligeiramento e a certificação são características básicas, é comum encontrarmos professores com uma formação teórica fragilizada, contribuindo para uma prática pedagógica limitada, diante dos desafios a serem enfrentados no espaço escolar. Este

fator reforça, em nível de Brasil, os altos índices de evasão, de repetência e de crianças chegando a oitava série sem saber ler e escrever adequadamente, não que isso seja somente culpa da má qualificação dos docentes. Temos, também, casos de professores que, pelo fato de não terem tido uma boa formação inicial, não conseguem passar em concursos e, por conta disso, embora absorvidos pelos sistemas de ensino, não ganham a progressão funcional, logo não possuem aumento de salário e, muito menos, têm chance de serem aprovados em cursos de pós-graduação, principalmente em universidades públicas.

Dessa forma, podemos concluir que o investimento público ou particular foi mal planejado e empregado, pois pouca coisa mudou na vida profissional desses docentes. Por isso, faz-se necessário não abrir mão da qualidade de um curso de formação docente em nível superior, de preferência na universidade, que vá ao encontro das necessidades profissionais dos docentes e que proporcione a estes melhorias da qualidade de vida.

O Art. 63 estabelece as atividades que os institutos superiores deverão manter, destacando entre elas, a manutenção de programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art.63: Os institutos superiores de educação manterão:

- I- cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica;
- III- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

O Artigo acima mencionado elimina o caráter emergencial que hoje têm os cursos de complementação pedagógica para portadores de diplomas de curso superior que queiram se dedicar à Educação Básica (os chamados Esquemas I e II), eliminando também, as restrições da área do magistério, pois como sabemos, até agora, esses cursos só poderiam preparar docentes para as chamadas disciplinas profissionalizantes. Além do mais, deverá manter o curso normal superior voltado à formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, retirando, com isso, a responsabilidade do curso de pedagogia de formar o professor desses níveis de ensino, embora saibamos que, atualmente, devido a pressão feita pelos movimentos de educadores, o curso de pedagogia continua formando professores.

Vale ressaltar que não é possível chegar a uma boa formação acadêmica se, no local onde essa formação é realizada, não existe pesquisa, extensão, professores bem qualificados, bons estágios etc, pois esses são aspectos de suma importância para a formação de um bom profissional, do ponto de vista técnico-científico, ético e político.

Os institutos são uma criação nova colocada pela Lei que, na realidade, não os define completamente.

O que nos parece latente, é que a ação governamental que está implementando toda essa reforma educativa, quer de fato diminuir gastos e para isso, promove implícita e explicitamente o aligeiramento, bem como o esvaziamento da formação, sucateando as universidades e criando um novo local de formação mais barato para o governo, denominado de institutos superiores de educação. Sobre esse aspecto Scheib e Bazzo (2001 apud Scheibe, 2003, p. 174) comentam:

Normatizou-se uma hierarquia no ensino superior. Certamente não por acaso, estabeleceu-se como local privilegiado par a formação dos

docentes o nível mais baixo dessa hierarquia, uma solução que, independentemente do setor ao qual se vincula (pública, particular, comunitária), deverá ser a mais barata em todos os sentidos. Assim, se a formação inicial é o momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional, como acreditamos, essa determinação, em que a preocupação com a certificação da competência é preponderante e desqualificadora, será mais uma medida no sentido da desprofissionalização dos professores.

Então, tendo como base esse contexto, em que se retira da universidade e deixa a cargo dos institutos superiores de educação a formação docente, é permitir publicamente que a educação pública retroceda, pois os institutos foram classificados pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, como inferiores às universidades. A estes não se exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como, a exigência de dedicação exclusiva de docentes com no mínimo mestrado é menor que nas universidades, (10%) apenas.

Por isso, apesar de toda a problemática que as universidades brasileiras vêm enfrentando, acreditamos que é nesta instituição que devem ser formados os professores, visto que ainda é lá que encontramos os mais qualificados mestres, as melhores propostas curriculares, o maior número de pesquisas e, por conta disso, o maior acúmulo de conhecimentos acerca da formação docente etc.

O Art. 67, por sua vez, mantém o espírito de valorização do magistério presente na Lei 5.692/71. O inciso I reproduz o texto constitucional da admissão por concurso público e o inciso II repete, com outra redação, o contido no Art. 38 da Lei 5.692/71, que obriga os sistemas de ensino a aperfeiçoarem continuamente seus professores e especialistas.

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

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
 - II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
 - III – piso salarial profissional;
 - IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
 - V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho;
 - VI – condições adequadas de trabalho.
- § único A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

O Artigo trata também do piso salarial (inciso III), que por certo deverá ser regulamentado, dada a complexidade da matéria e em função da independência dos sistemas de ensino. Questões pertinentes aos estatutos do magistério e que foram regulamentadas em leis, decretos ou portarias estaduais e federais, tais como incentivos à titulação , período reservado na carga horária do professor a planejamento, correção de provas e estudos, foram agora acolhidas na LBDEN. No referido Artigo (incisos IV e V) é digna de destaque a institucionalização da avaliação do desempenho como condicionante básico, além da titulação, para a progressão funcional. Trata-se de medida que, se implantada, influirá, por certo, na melhoria do ensino, podendo servir também para controlar os docentes e até demiti-los se for o caso. É importante lembrar que não só o professor deve ser avaliado, mas todo o sistema educacional.

O Artigo não trata, todavia, de forma explícita, de uma questão considerada como uma das maiores conquistas dos educadores na Lei anterior: a fixação do piso salarial base, tendo em vista a maior qualificação, sem distinção de graus escolares em que o profissional da educação atuasse (Lei 5.692/71, art. 39), e que alguns sistemas de ensino tanto relutaram em implantar.

O parágrafo único do Art. 67 corrige uma falha da legislação anterior, que contribuiu, sem dúvida, para o empobrecimento da formação dos profissionais da

educação em funções não docente: trata-se da exigência de experiência docente para o exercício dessas funções. Anteriormente, essa exigência figurava em parecer do então Conselho Federal da Educação, passando agora ser uma determinação da Lei 9.394/96.

A LDBEN 9.394/96, portanto, propõe mudanças e avanços efetivos à educação do país e, especialmente, à formação dos professores, mas não deixa claro nem a metodologia, nem as condições necessárias e as obrigações, tanto do Estado quanto da sociedade, para pôr em prática essas mudanças. Isso significa que há um descompromisso da Lei com a sua própria efetivação (GADOTTI, 2000).

O Plano Nacional de Educação: PNE, oficializado através da Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, tem como objetivo diagnosticar a situação da educação no país e propor diretrizes e metas a serem executadas pela União, Estados e Municípios, num prazo de dez anos. Portanto, seu prazo de validade vai até o ano de 2010.

O PNE brasileiro reconhece que a melhoria da qualidade do ensino somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Isto implica numa política global de magistério, que possibilite simultaneamente a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira, assim como formação continuada a todos os docentes. Ao traçar um diagnóstico da situação dos professores no país, esse Plano reconhece que:

Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógicos. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectiva de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação (BRASIL, 2001, p.150).

O Plano reconhece também que há necessidade de repensar a formação de professores da Educação Infantil ao Ensino Superior, tendo em vista superar os desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, mantendo na rede de ensino e, com perspectiva de aperfeiçoamento constante, os bons profissionais do magistério.

Ao propor as diretrizes para o magistério, o referido Plano destaca como fundamental a formação profissional e pessoal do educador, devendo abranger conhecimentos relacionados ao objeto de trabalho com os alunos e aos métodos pedagógicos, bem como um sistema de formação continuada que permita ao professor um crescimento constante.

Quanto aos objetivos e metas, das 28 estabelecidas em relação à valorização do magistério, 17 estão relacionadas diretamente com a formação inicial e continuada de professores.

As propostas elencadas pelo Plano Nacional de Educação são boas, no entanto, o mesmo não deixa claro como estas devem ser executadas, tanto do ponto de vista metodológico, quanto financeiro.

Com o processo de municipalização do ensino, estimulado pelo FUNDEF e por outras políticas que caracterizam a “descentralização” de responsabilidades, fica evidente que a maioria das propostas deve ser executada pelos municípios, em parceria com as escolas, universidades ou até mesmo com a iniciativa privada.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, estas estão inseridas numa proposta mais ampla de reformulação curricular dos cursos de graduação iniciada pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC), por meio do edital nº 04 de

dezembro de 1997 que, segundo Catani (2000), tinha solicitado a participação das Instituições de Ensino Superior: IES na elaboração de tais Diretrizes, enviando suas propostas, as quais serviriam, mais tarde, de base para a realização do trabalho das comissões de especialistas de ensino de cada área.

As mudanças curriculares adotadas para os cursos de graduação no Brasil, que incluem não somente as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas os documentos referentes ao tempo de duração do curso, estágio, dentre outros, foram orientadas pelos seguintes princípios: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.

Todo esse ideário da flexibilização curricular, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional [...] (CATANI et al, 2000, p. 11).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, estão respaldadas no parecer do Conselho Nacional de Educação 009/2001, onde é explicitado todo o teor do documento, e na resolução do Ministério da Educação de 18 de fevereiro de 2002, que institui, de fato, tais Diretrizes.

A partir de então, a formação dos professores em nível superior, no Brasil, passou a ser orientada por estes novos referenciais manifestados, principalmente, no Parecer 009/2001, que aponta o novo encaminhamento a ser dado aos cursos que formam estes profissionais, destacando, sobremaneira, as novas competências que deve ter o profissional da educação, especialmente o professor.

O referido parecer está estruturado a partir dos seguintes itens: a) princípios orientadores para a reforma da formação de professores da Educação Básica, b) diretrizes para formação de professores, c) competências a serem desenvolvidas na formação dos professores da Educação Básica, d) conhecimentos para o desenvolvimento profissional, e) organização institucional da formação de professores e f) diretrizes para a organização da matriz curricular.

A reforma curricular voltada à formação de professores, como se pode observar, está centrada naquilo que se pode chamar de conhecimento-competência necessária à formação dos professores. Tal reforma possibilita, de certo modo, a homogeneização da formação dos professores em todo o país, ao oferecer, em nosso entender, não somente diretrizes ou parâmetros, mas sim verdadeiras receitas de como o docente tem que ser formado nas mais diversas áreas do conhecimento, em todo o país. Este fato, de certa forma, desconsidera a autonomia das agências formadoras, a capacidade dos futuros e já professores de discutirem o modelo de sua formação, a diversidade cultural de cada região, seus desafios e problemáticas. É o currículo como espaço de poder e imposição da cultura dominante.

O controle curricular exercido pelo MEC tem se realizado através de uma série de documentos elaborados de forma pouco participativa, impedindo a contribuição dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. Percebemos o peso das intervenções do referido órgão, principalmente, quando Este elaborou uma série de diretrizes que visam normatizar e orientar os diferentes níveis de ensino.

Essa intervenção direta nos currículos vem se materializando de forma mais efetiva, com apoio de outras estratégias que a ela se somam, com o objetivo de direcionar e impor novas formas de condução da política educacional brasileira. Dentre

essas, podemos destacar: o programa de avaliação do livro didático, a elaboração de material didático, os investimentos que facilitam o ensino à distância como a produção de vídeos etc.

Essas medidas do MEC, segundo o discurso crítico dos educadores organizados e de autores tidos como de esquerda, tem como objetivo homogeneizar a educação no país, adequando-a aos interesses do capital. Essas políticas de controle da educação brasileira vêm acontecendo, principalmente, a partir da promulgação da LDBEN em 1996. Desde então, o governo federal vem tomando uma série de medidas para o âmbito educacional, a fim de ajustá-lo às exigências dos agentes financiadores internacionais, principalmente do Banco Mundial que, munido de um discurso de melhoria da qualidade da educação, vem, na verdade, reforçando tendências que há muito tempo predominam no sistema escolar, sustentado por uma ideologia que contribui mais para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade do que a melhoria do sistema educacional público.

Nesta perspectiva, têm razão os críticos reprodutivistas da educação quando afirmam que a escola é um aparelho ideológico do Estado, que serve, a partir de sua organização pedagógico-escolar, para reproduzir os interesses da camada dominante, provocando, assim, a desigualdade social.

Apesar dos críticos reprodutivistas terem razão, acreditamos que essa é uma tarefa que não se concretizar em sua totalidade, pois a maioria das escolas desconhece os documentos do MEC, os professores em suas salas de aula possuem certa autonomia para trabalhar determinado conteúdo ou não, utilizar métodos de ensino diferentes etc. Na realidade, o que observamos é que os sistemas de ensino estão procurando aproximar ao máximo a educação oferecida nas escolas da realidade local dos alunos,

sem perder de vista a base comum nacional. Além do mais, é grande a resistência que se faz a essas medidas, acompanhada de propostas alternativas apresentadas pelos movimentos de educadores de todo o país, fazendo com que a escola não seja somente um lugar de assimilação e reprodução dos interesses dominantes. Ao contrário, o que os educadores críticos querem é que a escola e a educação possam ser ter um caráter popular, a fim de possibilitar às camadas menos favorecidas condições de ascensão social.

Entre as medidas utilizadas pelo Estado, no sentido de tornar a educação um instrumento de materialização de suas ideologias e de adequá-la aos seus interesses, está a avaliação.

[...] a avaliação tem sido utilizada com a finalidade precípua de certificação dos cursos, seja no ensino fundamental através do SAEB, seja no ensino superior com o Exame Nacional de Cursos. O cumprimento das Diretrizes Curriculares passa a ser então objeto de verificação e essa verificação condiciona a atuação do Estado no sistema educacional, uma atuação balizada não pela intervenção no sentido de construção de uma escola de qualidade, mas pela certificação dos estabelecimentos que permitiria aos “consumidores” com maiores possibilidades de escolha, a aquisição de um bem melhor (MACEDO, 2000, p.13).

Ao analisar um pouco mais o documento referente às Diretrizes para a formação dos professores da Educação Básica, podemos perceber a crítica feita ao modelo tradicional no qual se pauta a formação docente no país, bem como a proposta de superação de tal modelo. Nesse novo modelo defendido pelo MEC o professor deve ser capaz de:

1. orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
2. comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
3. assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
4. incentivar atividades de enriquecimento cultural;
5. desenvolver práticas investigativas;

6. elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
7. utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
8. desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC/CNE, 2001,p. 04).

No documento analisado, a noção de competência atribuída como necessária à formação do professor refere-se:

Não só ao domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (MEC/CNE, 2001, p. 28).

O modelo de professor a ser formado é o polivalente, capaz de realizar várias atividades relacionadas ao seu campo de trabalho, ser responsável por suas decisões etc. Entretanto, ao mesmo tempo em que se defende a profissionalização docente, contraditoriamente se impõem limites a tal profissionalização, pois os docentes ainda não são valorizados como deveriam ser, ou seja, os professores ganharam novas funções, novas preocupações, novas competências a desenvolver, mas sua remuneração não aumentou significativamente, as condições de trabalho ainda são precárias, enfim, o processo de proletarização dessa categoria é uma realidade.

Segundo o parecer que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Profissionais da Educação, a construção de competências deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação (MEC/CNE, 2001). Neste sentido, é importante lembrar que:

Ao construirmos currículos sob estas bases, não estamos, portanto, diante da construção de operações simples, mas de esquemas complexos que exigem a construção de outras, e igualmente complexas, situações de aprendizagem que envolvem domínio de conhecimentos, construção de modos de análise de situações, esquemas de percepção, decisão, planejamento e de avaliação, uma vez que as competências são mobilizações tanto de ordem cognitiva quanto afetiva, conativa e prática (UFPA/PROEG, 2005, p. 21)

Para Perrenoud (2001), as novas competências exigidas pelo mundo do trabalho, aos profissionais da educação, estão relacionadas tanto às didáticas pontuais, baseadas nas ciências cognitivas, quanto a enfoques transversais que aliam a psicanálise e a sociologia, que visam a criar ou a manter – e, portanto, a explicar e a compreender – o desejo de aprender, o sentido dos saberes, o envolvimento do sujeito na relação pedagógica e a construção de um projeto.

Assim, a partir dessa proposta, espera-se romper com a dicotomia entre teoria e prática na formação docente, buscando a sistematização teórica sempre articulada com o fazer e todo o fazer articulado com a reflexão, mostrando sempre ao formando a importância, o sentido e a aplicabilidade do conhecimento a ser aprendido.

A formação de professores da Educação Básica, pensada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, não questiona o sistema capitalista. Ao contrário, reforça a idéia de uma educação voltada a responder as demandas do mercado de trabalho. Trata-se de uma formação com sentido polivalente e não politécnico, omnilateral. Ao invés de se questionar a veracidade do saber, a nova questão aponta para a sua utilidade, o que, num contexto dominado pela mercantilização, significa perguntar se tal saber é passível de ser comercializado (MACEDO, 2000).

Não podemos esquecer que essa proposta de formação, baseado no modelo de competências, foi transportada do mundo do trabalho para o campo educacional

formativo e, mesmo sob processo de recontextualização, carrega as marcas da lógica originária que a preside, assumindo aqui o argumento da pretendida eficácia dos sistemas educativos. Nesta perspectiva, cabe às universidades, aos movimentos de educadores organizados, aos estudantes e demais envolvidos no processo formativo:

[...] manter a vigilância ética, política e epistemológica tanto em torno dos recursos, operações e esquemas definidos como fundamentais na mobilização rumo à construção de competências, quanto das próprias competências definidas para a composição dos perfis profissionais (UFPA/PROEG, 2005, P.25).

Quanto a isso, não podemos negar que está existindo tanto uma vigilância quanto uma forte resistência feita pela sociedade civil organizada, especialmente por parte da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que propõem uma alternativa a esse projeto de reforma curricular, pautada na idéia de que não basta ao professor construir apenas o domínio de competências técnicas que, embora sejam necessárias e imprescindíveis, não garantem a formação de um profissional crítico, questionador e capaz de dialogar com os mais variados segmentos da sociedade política e civil.

Uma proposição alternativa ao projeto neoliberal para a formação docente deve, na atual conjuntura, buscar um tipo de formação em que as competências necessárias caminhem na direção do ideal de formação de intelectuais orgânicos para uma sociedade classista, com crescente aumento do desemprego e precarização do trabalho. Tais intelectuais devem ser formados para mediatizar e, na medida do possível, construir e difundir conhecimentos que possibilitem a compreensão da sociedade atual e suas contradições, sendo capazes de perceber as necessidades e

possibilidades de mudanças para a construção de uma nova ordem social mais justa e democrática.

De acordo com esta perspectiva, os cursos de formação de professores devem se voltar para a formação de um intelectual de novo tipo, adequado ao desenvolvimento das formas reais da vida contemporânea, capacitado técnica e politicamente para decodificar os avanços verificados no mundo do trabalho e na sociabilidade do atual patamar de desenvolvimento do capital. Talvez nas palavras de Gramsci esta perspectiva seja melhor evidenciada :

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas um imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece ‘especialista’ e não se chega a “dirigente” (GRAMSCI, 1991: p.8).

Adotar tal perspectiva como base para a formação de professores, significa pensar estratégias para a formação inicial e continuada desses profissionais, que possibilite a estes a compreensão de seu papel social e político dentro das novas bases materiais de produção que, de certa forma, interferem nos seus fazeres escolares. Tomar o professor como um intelectual significa estimulá-lo a:

[...] buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permita *apreender* e *compreender* as diferentes concepções e práticas pedagógicas, *strictu sensu*, que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época; transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados através de formas metodológicas adequadas; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades; e, finalmente, no fazer deste processo de produção do conhecimento, sempre coletivo, participar como um dos atores da organização de projetos educativos, escolares e não-escolares, que expressem o desejo coletivo da sociedade (KUENZER, 1998, p. 106).

É evidente que a materialidade deste novo papel do professor na sociedade demanda um rompimento com o modo desarticulado da formação, presente entre os diferentes cursos que formam este profissional no Brasil: escolas normais, licenciatura de pedagogia e licenciaturas específicas. Faz-se necessário, também, resistir às propostas de criação e manutenção dos centros específicos de formação de professores e fortalecer a idéia de formulação de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação, que se constitua em um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão de magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam, de fato, o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos docentes.

Assim, podemos concluir que, no decorrer da história da educação brasileira, especialmente, pouco se valorizou a formação do professor, principalmente, aquele que trabalha com a Educação Básica. Observamos, também, que a formação desse profissional tem sofrido alterações geralmente quando se modifica a base material, social, científica e ideológica que sustenta a sociedade. Por isso, as políticas de formação docente, que são de responsabilidade do Estado, passam a ser, de certo modo, estratégias de formação do professor para reproduzir os valores e interesses das camadas detentoras do capital.

Atualmente, como as ações do Estado são orientadas por princípios ditos neoliberais e, portanto, mínimo em suas ações para as questões sociais, é mais econômico investir em formação continuada do professor, em serviço, através de cursos, mini-cursos, de preferência à distância, do que investir em formação inicial na

universidade, possibilitando a este profissional uma formação técnica, ética e política, coerente com a realidade social e educacional brasileira.

2. 2 Concepções e modelos de formação de professores

A formação de professores constitui-se de dois momentos ou fases distintas: a formação inicial e a formação continuada. Cada uma dessas fases possui suas características próprias e ocorrem em tempos diferenciados do processo de profissionalização dos docentes. Apesar disso, devem ser complementares, formando um processo único e integrado.

Os modelos de formação de professores a serem apresentados, bem como as concepções de formação que lhes dão base, correspondem principalmente à formação inicial dos profissionais do ensino, pois a formação continuada será analisada, especificamente, no próximo capítulo. Isto não significa que tais modelos não se refiram também à formação continuada de professores.

Segundo Paquay (1994 apud Altet, 2001), podemos identificar quatro modelos ou paradigmas diferentes de profissionais de ensino e seus respectivos modelos de formação:

- o professor Magister ou Mago: refere-se ao intelectual predominante na Antiguidade, visto como um mestre ou um mago. Este não necessitava de formação específica ou de pesquisa para ensinar. Seu carisma e suas competências retóricas eram suficientes;

- o professor Técnico: aparece com as Escolas Normais. A formação para o ofício se dá por aprendizagem imitativa, com o apoio prático, de um ensino muito experimentado, transmitindo o seu *savoir-faire*, os seus truques. O formador é um prático experiente e serve como modelo. As competências técnicas dominam o processo formativo;

- o professor Engenheiro ou Tecnólogo: apóia-se em fundamentos científicos trazidos pelas Ciências Humanas. O professor racionaliza a sua prática, procurando aplicar a teoria. A formação é orientada por teóricos e especialistas do planeamento pedagógico e da didática;

- o professor Profissional ou Reflexivo: é visto como alguém que possui capacidades para investigar e analisar sua própria prática e a partir dessa reflexão, cria estratégias, resolve problemas etc. A formação apóia-se na contribuição dos formandos e dos formadores, geralmente pesquisadores. Visa desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo ação-conhecimento-problema, utilizando conjuntamente teoria e prática para construir capacidades de análise de suas práticas pedagógicas e de metacognição.

Esses modelos de professores e de formação apresentados por Paquay (1994 apud Altet, 2001) foram predominantes na história da formação dos professores franceses.

O primeiro modelo de formação, que deu base à concepção do professor Magister ou Mago, é totalmente obsoleto e insuficiente para os dias de hoje.

O modelo Técnico, que tem na prática de ensino e na imitação, os aportes necessários para o exercício da profissão docente, é comum, ainda hoje, nos cursos de formação de professores no Brasil.

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram mais adequado e acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. Em que pese a importância dessa forma de aprender, ela não é suficiente e apresenta alguns limites (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 35).

Ocorre que, em muitos casos, os alunos não possuem elementos necessários para realizar uma profunda reflexão sobre os modelos e práticas observadas. Muitos têm dificuldades de criticar, perceber os limites, ou detectar as idéias subjacentes a cada ação ou prática pedagógica observada durante o estágio. Este, por sua vez, na maioria dos casos, resume-se à observação e descrição dos fatos e acontecimentos vivenciados no decorrer das atividades. Ao voltar para a escola ou universidade, o processo de socialização do estágio resume-se a relatos desprovidos de análise que subsidie a crítica responsável àquilo que se observou.

Um outro limite inerente a tal concepção de formação de professores diz respeito à idéia de “bom professor” a ser imitado. Tal perspectiva é relativa, polissêmica. Não existe um modelo padrão de professor. Sua identidade e formação constroem-se no processo de trabalho, nunca está pronta. Uma prática ou atitude, tida como correta ou adequada a um contexto, pode não ser em outro.

Esse modelo de formação de professores fundamenta-se na idéia da imutabilidade do ensino, dos alunos, gerando conformismo, reprodução de hábitos e valores instituídos pela cultura escolar dominante.

Sobre o terceiro modelo de formação, correspondente à concepção de professor Engenheiro ou Tecnólogo, podemos afirmar que esteve em evidência, no Brasil, a partir dos anos 60, auge da pedagogia tecnicista. Seus fundamentos estão no positivismo e na concepção toylorista/fordista de organização do trabalho.

No que pese à contribuição das Ciências Humanas e dos teóricos e planejadores educacionais para a compreensão dos alunos, para o planejamento do ensino e à formação dos professores, o modelo Técnico de formação é limitado. É limitado porque a dicotomia entre teoria e prática é mais visível, a teoria como produção científica, é neutra e válida para ser aplicada em qualquer contexto, portanto, ela é padronizada, a prática é vista apenas como um campo de aplicação, é morta, não suscita saberes e nem reflexão, a relação entre professor e aluno, bem como a relação entre ensino e aprendizagem é medida pelas técnicas ou instrumentos tecnológicos etc. Dessa forma, a função docente torna-se mecanizada, racionalizada, perdendo seu caráter espontâneo, autônomo e humanizador.

Alem do mais, no processo formativo dos professores é dada atenção especial à didática, como disciplina que fornece as boas técnicas de ensino, secundarizando os fundamentos sociológicos, históricos e filosóficos da educação e do fazer pedagógico docente.

O último modelo ou paradigma da formação de professores, possibilitador do tipo Profissional e Reflexivo, é mais atual. A teoria que fundamenta tal perspectiva é bem recente em nosso meio educacional (Brasil).

É visto por seus principais teóricos (Schon, Zeichner, Perrenoud e outros) como o modelo ideal, pois preconiza que a metodologia adotada no processo formativo não conceba a teoria e a prática de modo dicotômico, que os saberes docentes sejam valorizados, que se parta da prática pedagógica, tendo a pesquisa e a reflexão como

princípios metodológicos da formação e que a construção de competências para o exercício da função docente se dê em situação própria de trabalho, dentre outros aspectos.

Não obstante, se tal perspectiva não for bem orientada pode levar ao pragmatismo, limitar-se aos saberes provindos da experiência, esvaziar a formação de elementos teóricos advindos das ciências, bem como centrar a formação docente em questões puramente pedagógicas, vistas sob o prisma psicológico, secundarizando, assim, a formação ética, política e social, necessária à formação do professor, tendo em vista uma intervenção competente e comprometida na realidade social.

Kincheloe (1997), no seu livro “a formação do professor como compromisso político: mapeando pós-moderno”, faz uma análise dos modelos de formação de professores, defendendo o modelo “profissional reflexivo” chamado pelo autor de modelo “pós-formal”.

Para Kincheloe, são quatro os modelos de formação de professores: o behaviorístico, o personalístico, o artesanal tradicional e o orientado para a pesquisa.

O modelo Behaviorístico baseia-se no cientificismo cartesiano-newtoniano e na psicologia behaviorista. Os conhecimentos, habilidades e competências são aprendidos conforme a definição dos especialistas, que apresentam o que é bom e o que não é para o ensino.

Tal modelo, ou melhor, seu sucesso, é verificado a partir de princípios definidos pelos especialistas como as melhores medidas da excelência do ensino.

Não há preocupação com as conseqüências do ensino, pois os defensores da educação behaviorista são verdadeiros defensores dos interesses do Estado. São

funcionários não-reflexivos. Dessa forma, procura-se esconder o sentido político-ideológico que perpassa o processo de formação e da função docente.

Destacam-se como relevantes nesse modelo, tendo em vista um bom desenvolvimento profissional, o domínio de estratégias de ensino, a utilização de instrumentos tecnológicos e a aplicação de testes “avaliativos”.

Como podemos perceber, este modelo se identifica com o modelo “Engenheiro ou Tecnólogo”, definido por Paquay.

O modelo Personalístico fundamenta-se na teoria cognitiva psicológica e tende a privilegiar a habilidade do professor para reorganizar as percepções e crenças sobre o ensino de comportamentos particulares e de conhecimentos específicos e habilidades.

A formação docente, nesta perspectiva, é caracterizada pelo seu caráter psicológico, pessoal, em que a maturidade individual é um parâmetro de avaliação ao exercício da atividade docente. A formação centra-se no domínio do conhecimento da própria personalidade do professor e do aluno, enquanto seres de comportamentos e percepções.

Assim como no modelo behaviorista, a formação docente é descontextualizada do âmbito social e político. Orienta-se a avaliação individual no processo de ensino e aprendizagem.

O modelo Artesanal Tradicional considera os professores como artesãos semi-profissionais, que ganham competência através de um aprendizado tipo-experiência. Os defensores desta perspectiva de formação pressupõem que muito do ensino do conhecimento é tácito e resistente à especificação científica exigida pelos behavioristas, negando, assim, uma formação técnica, pois, segundo estes, aprender uma bateria de habilidades técnicas, não somente não tem valor para promover um bom ensino a

situações específicas, como também causa a perda pelos professores de sinais dos propósitos do ensino.

Este modelo de formação docente parte do princípio que o social e o político são imutáveis, portanto, a formação docente não tem relação nenhuma com tais aspectos. Não há necessidade de enfatizar no processo formativo docente tais dimensões, já que se concebe o *status quo* como algo dado. Por isso, falha ao considerar a luta pela democracia e justiça social. Seu caráter prático nos faz perceber certa aproximação deste modelo com o paradigma “Técnico”, da imitação, apresentado por Paquay (1994).

O modelo orientado para a pesquisa, por sua vez, enfatiza o cultivo de habilidades de investigação sobre o ensinar e os contextos multidimensionais no qual este está inserido. Os defensores desse modelo valorizam os objetivos a serem alcançados com uma boa formação do professor, vendo nas técnicas meios para se chegar a esse fim. A pesquisa deve ser considerada como estratégia reveladora da realidade, possibilitando ao docente refletir sobre o que eles estão fazendo com os alunos, com as escolas e com a sociedade.

A educação e a formação docente, nessa perspectiva, são vistas como atividades eminentemente políticas, pois considera os professores como agentes de mudança, transformação ou de manutenção dos interesses institucionais dominantes.

Esse modelo, defendido por Kincheloe no contexto da expansão pós-formal da educação do professor, é o mesmo modelo defendido por Paquay com o título de modelo Profissional - reflexivo.

Gomes (1997), ao mencionar as várias imagens e metáforas relacionadas aos professores, apresentadas pelas análises teóricas, afirma que cada uma dessas imagens e

metáforas tem subjacente uma determinada concepção de escola, de ensino, de teoria de conhecimento, de teoria e prática, de ensino e aprendizagem, enfim, que o campo da formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão.

[...] Pelo contrário, as orientações adotadas ao longo da sua história encontram-se profundamente determinados pelos conceitos de escola, ensino e currículo, prevalentes em cada época. A partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens e metáforas que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na aula: São familiares as metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planificador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas, etc. (p.95-96).

Gomes toma como referência para análise dois modelos de formação de professores: o modelo Técnico e o modelo Reflexivo e Artístico. O primeiro modelo baseia-se na racionalidade técnica, já caracterizado como modelo do professor “Engenheiro ou Tecnólogo” (PAQUAY, 1994) e modelo “Behaviorista” (KINCHELOE, 1997). No segundo modelo, a “prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor” (GOMES, 1997, p.110). Tal modelo também já foi caracterizado ao apresentarmos o modelo “Profissional Reflexivo” (PAQUAY,1994) e o modelo “orientado para a pesquisa” (KINCHELOE,1997).

Na mesma perspectiva de Gomes, Sérgio Leite (2000) analisa dois modelos de formação de professores. O primeiro denominado pelo autor de “Tradicional” é identificado com o modelo que tem como base a racionalidade técnico-científica, já caracterizado anteriormente. Quanto ao segundo, denominado pelo autor de modelo “Atual” de formação de professores, identifica-se com as características dos modelos

que têm como base a prática pedagógica como parte de partida para a formação, bem como a pesquisa e a reflexão como princípios metodológicos, também já caracterizados neste trabalho.

Evidenciando os conceitos que constituem o arcabouço teórico-conceitual do modelo atual de formação de professores, Leite (2000) destaca-os: “desenvolvimento profissional” como um processo permanente, a “prática pedagógica” como ponto de partida para a formação, a construção do “professor reflexivo” como objetivo das atividades formativas e a “formação continuada” como ação formativa permanente dos docentes, vinculada ao processo educativo escolar.

Tais conceitos serão mais bem trabalhados nos itens referentes à formação continuada, uma vez que os mesmos são utilizados como princípios norteadores dessa formação.

Portanto, queremos ressaltar que os modelos de formação de professores apresentados, bem como os conceitos ou concepções de formação subjacentes a esses modelos, refletem o momento histórico marcado pelo avanço de teorias científicas, pelo uso da tecnologia, pela organização do trabalho, bem como pela concepção de escola e educação presentes nas sociedades onde estes modelos emergiram.

Com exceção do modelo de professor Magister ou Mago, que não exige nem um tipo de formação específica para ensinar, os demais modelos apresentados são possíveis de serem encontrados nas práticas de formação de professores nas escolas de nível Médio e nos cursos de formação de professores nas universidades. Geralmente um determinado curso ou prática de formação de professores não adota somente um modelo, mas é comum observar a coexistência, ao mesmo tempo, de vários modelos fundamentando a prática de formação docente.

Dizer que um modelo é melhor que o outro talvez não seja a atitude adequada. Desse modo, defendemos o equilíbrio ou a convergência daquilo que é positivo em cada um dos modelos, buscando construir um paradigma de formação docente mais adequado possível. Nessa perspectiva, comungamos das idéias de Juan Ruz (1998) quando propõe que a formação de professores deve levar em consideração o equilíbrio entre o técnico e o prático, a integração dos saberes, a participação social, a atitude teórica nas ciências da educação e um enfoque prospectivo.

Sobre o equilíbrio entre o técnico e o prático, o autor propõe:

O objeto preciso de uma proposta, neste campo, deve consistir na análise, ordenamento e desenho de um novo equilíbrio ou convergência entre o técnico e o prático no campo da educação. Em vez de privilegiar o campo do técnico, a questão é reinseri-lo no prático, ou seja, colocar as estratégias e os métodos a serviço dos valores, o racional a serviço do razoável.

Na formação de professores, isto implica reavaliar os perfis profissionais, os papéis do professor, os planos e programas ou estudo, a relação teoria/prática da formação etc., dividindo entre aquilo que é da prática e aquilo que é da técnica, estabelecendo onde irá residir o adequado equilíbrio entre dois universos ou constantes da vida social e educacional (RUZ, 1998, p.87-88).

No que tange à integração dos saberes na formação docente, o autor refere-se à diminuição entre o abismo que parece existir entre o saber elaborado ou cultura erudita e o saber cotidiano. A superação desta dicotomia favorecerá a autonomia dos docentes, pois seus saberes, sua cultura iriam ser valorizados no processo formativo, possibilitando a estes avaliar tais saberes ou cultura, aperfeiçoá-los, incorporar novos sentidos e significados etc, como também iria possibilitar um avanço em direção à importância ou valorização do currículo escolar e do correspondente à formação dos professores, como artefato cultural.

Como proposta à formação de professores com base no aspecto acima mencionado, propõe-se:

- a) [...] que se realize uma modificação substancial nos processos de formação dos futuros professores, para que estes consigam tornar-se verdadeiros atores da transmissão cultural, de identificação e identidade.
- b) [...] introduzir na formação do professor um sentido de autonomização que ao incorporar o saber cotidiano, permita-lhe sentir-se seguro de si mesmo e o torne capaz de prever e se antecipar. Que por meio dos processos próprios de indagação se encontre em condições de gerar e selecionar saber dentro da heterogeneidade cultural.
- c) [...] valorizar a profissionalização como um processo que facilita a emergência da cultura cotidiana e habilite para a seleção do saber cultural geral e especialização (IBIDEM, p.91).

A perspectiva da formação dos professores tendo como base ou objetivo a participação social implica em assumir a realidade inteira, podendo desenvolver todos os seguimentos sociais inversos e contraditórios. Isso significa ampliar a visão sócio-cultural dos alunos, proporcionando-lhes experiências multissociais e uma concepção filosófica que assuma a diversidade e que fomente a tolerância. Trata-se de legitimar os professores como atores portadores do seu papel: a participação social. Isso só é possível por uma formação participativa e democrática. Ser participativo, portanto, aprende-se no processo de formação profissional por meio de conteúdos e experiências pluriculturais e multissociais.

Tendo em vista a inserção do eixo “participação social” na formação docente, Ruz (1998) propõe:

- a) A formação de professores não pode dar-se a partir da cultura dominante. É preciso que se ensinem todas. Na impossibilidade, ao menos há que formar o respeito por todas elas.
- b) Aumentar a quantidade de formação geral, integradora e humanista [...]
- c) O ensino teórico deve partir dos problemas reais, considerando que os alunos de pedagogia vêm de estratos variados.
- d) O currículo pode incentivar um ethos pró-desenvolvimento se as agências acadêmicas combinarem responsabilidade com crítica ou com criatividade.
- e) Valorizar a solidariedade e a cooperação durante a formação, e não o individualismo.
- f) Oferecer uma formação generalista que permita a reconversão trabalhista e as saídas intermediárias à vida trabalhista.

g) Fomentar experiências facilitadoras da geração de uma consciência participativa (p.93-94).

Quanto ao princípio da atitude teórica, o autor refere-se especificamente ao tipo de teorias e de estratégias conceituais utilizados nos processos de formação e à forma como se repete e circula a teoria nas instituições formadoras.

Problemas como repetição de conteúdos, contradição de enfoques, mera agregação e omissão de conteúdos, repasse de teorias descontextualizadas da realidade, fragmentação do conhecimento etc, assinalam a análise do princípio “atitude teórica”, tão importante para a formação docente. Na tentativa de superá-los o autor apresenta as seguintes propostas:

- em relação à teoria e prática da formação:

- Esforço pela construção e/ou adaptação de teorias aplicáveis à nossa realidade sócio-cultural. (aplicabilidade);
- Submeter a exame crítico todas as teorias usadas nos processos de formação de professores: interrogar a teoria (legitimidade);
- Partir da experiência do aluno, racionalizar sua participação, usando categorias simples, descobrindo gradualmente a conexão entre experiência e teoria (RUZ, 1998, p.96).

- em relação ao inter, pluri e ao transdisciplinar:

- O olhar disciplinar é insuficiente. As figuras do inter e do pluridisciplinar fazem surgir uma estrutura capaz de abarcar a complexidade dos inter-relacionamentos nas ciências humanas e sociais;
- A necessidade de instalar um olhar transdisciplinar. Neste caso, a questão das macro teorias investigadoras do isomorfismo dos conceitos, leis e modelos que podem ser aplicados a diversos campos do conhecimento (RUZ, 1998, p.97).

- em relação a atitude teórica crítica:

- A tarefa fundamental da formação universitária deve estar em mãos de uma ciência capaz de refletir sobre si própria e, ao mesmo tempo, retraduzir, em termos de referências práticas para a vida social, a realidade que foi “objetivada” e manipulada pela ciência (RUZ, 1998, p.97);

Quanto ao enfoque prospectivo na formação de professores, este consiste fundamentalmente na formação do aluno e considera as formas de pensar relacionadas harmoniosamente com a afetividade como algo mais importante que os conteúdos. A educação prospectiva visa à superação da ação autoritária na educação, na medida em que esta carrega um conceito determinado quanto ao domínio e apropriação do saber, que é inútil e limitador num mundo em mudança.

Nesse sentido, uma educação prospectiva deve transcender todas as formas de pedagogia ou aprendizagem da limitação ou autolimitação. Deve produzir transformações nos alunos em quatro campos diferentes, mas interconectados: domínio afetivo, domínio cognitivo, domínio metacognitivo e domínio interpessoal, visando sua melhor imersão em um mundo marcado pela incerteza, provisoriedade, competitividade e mudanças constantes na organização do trabalho. Desse modo, faz-se necessário alcançar metas nos domínios afetivo, cognitivo, metacognitivo e interpessoal.

a) Domínio afetivo:

Busca-se desenvolver atitudes que expressem de maneira positiva em: tolerância e resolução de ambigüidade, tolerância e superação de frustração, capacidade de lidar com a incerteza, vontade de fazer, auto-estima positiva, estar aberto à experiência, atração pelo complexo, identidade pessoal (RUZ, 1998, p.98).

b) Domínio cognitivo:

Busca-se desenvolver capacidades como: utilizar diferentes estilos de pensamento, processar e utilizar informação complexa, observar os fenômenos a partir de múltiplas perspectivas (RUZ, 1998, p.98-99).

c) Domínio metacognitivo:

Aprender a aprender, aprender a desaprender, observar e conhecer a si mesmo, compreender o caráter específico de cada tarefa ou problema, pensar nas diferentes ferramentas intelectuais como procedimentos com os quais se podem enfrentar uma tarefa, reconhecer as diferentes

modalidades de influência que agem nas próprias interações (RUZ, 1998, p.99).

d) Domínio interpessoal:

Aceitação da diferença e da crítica, capacidade de aceitar, lidar e resolver conflitos, habilidades comunicativas orientadas para favorecer a adaptação e a coesão do grupo, disposição para a colaboração e o trabalho em equipe (p.100).

Acreditamos que seria necessário acrescentar o domínio ético-profissional, o domínio social e o domínio político, pois qualquer tentativa de esvaziar a formação do professor de seu sentido ético, social e político-ideológico é, no mínimo, falta de compromisso social com as mudanças e transformações de uma sociedade marcada pelo individualismo, exploração do homem pelo homem, etc.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, MODELOS, DESAFIOS E PERSPECTIVA ATUAL

3.1 Concepções de formação continuada de professores

Definir formação continuada de professores não é tarefa simples, dadas as várias dimensões em que a temática pode ser analisada, bem como devido à utilização, por alguns teóricos da área, de uma série de termos, como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, desenvolvimento profissional, dentre outros, como sinônimo da terminologia “formação continuada”. Este último fato, especificamente, tem contribuído para a construção de diversos conceitos para a referida formação, pois

cada um desses termos possui significado etimológico diferente, produzindo, dessa forma, orientações distintas de formação continuada de professores.

[...] como frequentemente os conceitos utilizados não são previamente definidos (por exemplo, os termos desenvolvimento, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional, comunidade educativa... assumem significados diferentes conforme os autores e as teorias em que se baseiam), a unanimidade dos termos utilizados nos discursos pode ocultar diferenças semânticas não negligenciáveis, comportando diferentes conceitos de escola e de profissão e mesmo diferentes visões de mundo. Com efeito, essa unanimidade terminológica pode esconder matizes consideráveis no que se refere à tomada de posição, assumida face às grandes antinomias que os atos educativos e formativos comportam e que muitas vezes tendem a ser esquecidas quando se equacionam os problemas da formação (essência/existência, cultura/natureza, sociedade/indivíduo, ter/ser, determinismo/liberdade, uno/múltiplo, identidade/alteridade...). Contudo, se não formos ao fundo das questões, raras vezes se terão encontrado consensos tão alargados como aqueles que aparentemente se verificam no domínio do discurso dos teóricos da formação de professores (ESTRELA, 2003, P.47).

Candau (1998), ao escrever sobre formação continuada de professores, alerta para tal problemática ao afirmar que “a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões” (p.51).

Sendo assim, faz-se necessário conhecer, primeiramente, o significado etimológico dos termos “formação” e “continuada” para, somente em seguida, analisar as várias concepções de formação continuada de professores, elaboradas por autores nacionais e internacionais.

O termo “formação” provém do latim *formare*, que significa dar o ser e a forma, criar, organizar, estabelecer. Nesta perspectiva, “formar é mais ontológico do que instruir ou educar: na formação, é o próprio ser que está em causa na sua forma” (FABRE, 1995 apud SILVA, 2000, p. 95).

A palavra formação também evoca outros termos cognatos ao ser pronunciada, tais como: informar, enformar, formar, forma, fôrma, que nos remetem a uma concepção depreciativa de formação, ou seja, formar seria então: enformar, pôr em forma – em suas duas leituras de f (o) (ô)rma ou até mesmo desenformar (COLLARES, 1999) ; (ALARCÃO, 2001).

Então, etimologicamente, formação é a ação de dar forma ou de colocar na fôrma determinado objeto ou ser, formatando-o conforme objetivos estabelecidos pelo formador.

Silva (2000), ao comentar sobre o conceito de formação em uma perspectiva educacional, diz:

[...] o conceito de formação é, tal como o de educação, polissêmico, podendo situar-se em dois pólos relativamente distintos: um, relevando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exigem saberes e competências especializadas, nas quais e para os quais é preciso formar; outro, enfatizando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como multidimensionado (p.95).

A terminologia “continuada”, por sua vez, provém do verbo latino *continuare*, que quer dizer prosseguir, dar seguimento, prolongar, persistir, permanecer sem interrupção. Quando relacionada ao campo educacional, especificamente à formação de professores, tal palavra é evocadora de outras que lhe estão associadas, como: inicial, inacabada, profissional, sistemática, dinâmica, em processo (ALARCÃO, 2001).

Neste sentido, a formação continuada de professores refere-se ao processo permanente de aperfeiçoamento teórico-prático do fazer pedagógico dos docentes. Essa formação pode ser dada no local de trabalho ou fora deste; planejada pelo próprio estabelecimento de ensino, pelos sistemas, pelas universidades e por demais instituições; pode ser presencial ou a distância; financiada pelo próprio formando ou por outras instituições como o Estado, empresas ; pode refletir as necessidades dos professores e da escola ou não; enfim, a formação continuada de professores, na realidade, é uma prática muito heterogênea.

Quanto ao seu aparecimento, tanto no plano teórico da pesquisa, quanto no prático - ação das escolas ou dos sistemas de ensino - não é fato dos dias atuais, porém, não podemos considerá-la, também, um fato antigo da história da educação.

Indagando sobre o surgimento e o estabelecimento do campo teórico-prático da formação continuada, como uma necessidade, como algo quase natural e como campo de pesquisa, Bittencourt (2003) afirma:

A expressão ainda é recente, não existe há mais de duas décadas, mas já faz parte dos programas de disciplinas nos cursos de pedagogia, conquistando espaço nos congressos da área educacional, publicações especializadas, grupos de estudos e, quem sabe, até laboratórios (p. 66).

No Brasil, especialmente, não existe uma historiografia específica da formação continuada de professores. Por isso não podemos demarcar, com certeza, o período histórico em que tal atividade surgiu como política dos governos federal, estadual e municipal e como prática dos estabelecimentos de ensino. Apesar disso, ao observarmos a história da educação brasileira, podemos detectar algumas iniciativas e preocupações legais, no que tange à formação continuada de professores no país. Desse modo, embora

a expressão “formação continuada” seja recente, constatamos que as preocupações com esta são antigas.

A preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é nova. É possível afirmar que tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos. Basta fazer um pouco de memória das experiências realizadas nos últimos anos no nosso país que se apresentaram como inovadoras, seja em nível dos diferentes sistemas de ensino, como de centros educativos, para constatar que o componente orientado à preparação dos professores para sua realização tem sido uma constante (CANDA, 1998, p.52).

A Lei 5.692/71, por exemplo, no Art. 38, determinava que os sistemas de ensino deveriam estimular o aperfeiçoamento e a atualização constante de professores e especialistas em educação. Contudo, a lei ainda não utiliza a terminologia “formação continuada” de professores.

Na década de 80, uma outra iniciativa brasileira com vistas à formação continuada de professores foi a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM.

Em 1994, o programa de profissionalização do magistério elaborado pelo MEC e outras entidades da área educacional, que estabelecia diretrizes para a profissionalização docente, contemplou a formação continuada de professores, vista como componente fundamental da profissionalização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, por sua vez, estabelece no Art. 63, item III, que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis e, mais adiante, no artigo 67, itens II e V respectivamente, determinam o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico

remunerado para esse fim e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho dos docentes. Estes encargos ou responsabilidades são de competência dos sistemas de ensino que deverão oficializá-los, como direitos, nos estatutos e planos de carreira do magistério público.

No ano de 2000, o Ministério da Educação objetivando proporcionar a formação continuada de professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, com base nos conteúdos das disciplinas constitutivas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, criou o Programa de Formação Continuada “Parâmetros em Ação”.

Em 2001, com o propósito de cumprir a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi elaborado e aprovado o Plano Nacional de Educação que, além de fazer um diagnóstico da educação no país, estabelece metas para todos os níveis e modalidades de ensino e para o magistério. A formação continuada de professores não deixou de ser vista como meta fundamental a ser colocada em prática pelos sistemas, como componente de valorização e profissionalização dos professores.

O Plano Nacional de Educação, no capítulo IV, referente ao Magistério da Educação Básica, no item das diretrizes, estabelece como requisito de valorização do magistério “um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo” (p.155). E diz mais:

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade de educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. [...] Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (p.157).

Além do Plano Nacional de Educação, um outro documento oficial brasileiro apresenta a formação continuada de professores como prática atual e importante para a

melhoria da educação e valorização docente no país. Trata-se dos Referenciais para a Formação dos Professores da Educação Infantil e de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental que, ao se referir à formação continuada de professores, afirma:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das técnicas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. [...] A perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está intimamente ligada à existência dos projetos educativos nas escolas de educação básica (de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos) e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro da escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades (p.70-71).

O documento chama atenção, também, para o fato da formação continuada de professores não constituir algo eventual e nem apenas instrumento destinado a suprir as lacunas de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas deve configurar-se como parte integrante do exercício profissional, devendo ser organizada como um sistema de formação, que promova o desenvolvimento profissional, integrando as diferentes instituições responsáveis num plano comum.

Foi com base nessa perspectiva, então, que, em 2003, foi criado o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, que visava capacitar, em convênio com as universidades e os sistemas, os docentes dos diferentes níveis e modalidades de ensino, avaliar as competências desses docentes através do Exame Nacional de Certificação, bem como expedir um certificado de comprovação da competência do professor, válido por cinco anos, conforme estabelecia a Portaria Ministerial nº 1.403, de 9 de junho de 2003:

Art. 1º. Fica instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende:

I- o Exame Nacional de Certificação de professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e méritos profissionais;

II - os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados;

III - a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Editada pelo então ministro da Educação Cristóvam Buarque, a portaria detalhava em seus outros artigos o funcionamento do Sistema, causando grande impacto e polêmica no meio educacional.

O ponto central da polêmica girava em torno do Exame Nacional de Certificação e de uma bolsa que os professores aprovados no exame receberiam.

A discussão em torno da portaria tomou conta de fóruns, encontros, audiências e seminários da área educacional, sendo organizados por entidades que congregam educadores de todo o país.

Associações como a ANFOPE e a CNTE discordaram da forma como o Ministério da Educação vinha conduzindo a profissionalização docente no país.

Criticaram a idéia de um Sistema Nacional de Avaliação e Certificação dos professores apresentando, entre outros, os seguintes questionamentos: 1) como se pode avaliar a formação dos professores se antes nada ou quase nada foi investido nessa formação; 2) se o Exame não é mais uma forma de controlar a formação e o trabalho docente; 3) se os professores que não fossem aprovados no Exame não seriam demitidos, alegando para isso a idéia de incompetência; 4) por que a bolsa não seria dada aos professores não aprovados, visando sua melhor capacitação.

Quase um ano depois, já na atual gestão do Ministro da Educação Tarso Genro, a Portaria nº 1.403 foi revogada pela Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004, que estabelece:

Art. 1º. Fica instituído o Sistema Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica, tendo como seus principais componentes:

I - os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e

II - a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Os demais artigos especificam como irá funcionar o referido Sistema. As áreas a serem atingidas, por exemplo, serão: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais), Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Línguas Estrangeiras, Educação Física, Artes e Gestão (Art.2º). Quanto à implantação do Sistema de Formação Continuada, esta será gradual (Art.3º), sendo a secretaria de Educação Infantil e Fundamental responsável para instituir a coordenação do Sistema e propor as normas complementares necessárias à execução da portaria (Art. 3º, parágrafo único).

Dessa forma, a nova Portaria retira o Exame Nacional de Certificação, voltado aos professores da Educação Básica e aos alunos concluintes das Licenciaturas, a bolsa de incentivo aos professores que seriam aprovados no Exame e alguns outros artigos que explicitavam como funcionariam esses mecanismos.

O que se sabe, até agora, de todo esse processo de formação continuada de professores no Brasil, é que as universidades já concorreram com suas propostas de formação e as que foram aprovadas devem ser executadas o mais rápido possível.

Essas são algumas das políticas da área da formação continuada de professores desenvolvidas no Brasil, a partir do governo federal. Contudo, sabemos que cada sistema de ensino e até as unidades escolares vem, ao longo de nossa história educacional, desenvolvendo atividades nesse campo, o que não é possível registrar neste trabalho.

Ressaltamos que muitas dessas iniciativas não deram certo ou não tiveram continuidade devido, entre outros fatores, às mudanças de governo, pois ao se trocar de governante, geralmente se rompe com as políticas ou atividades que a gestão anterior vinha desenvolvendo. Este fato tem trazido consequências graves à educação brasileira, porque inviabiliza o êxito do trabalho já iniciado, desestimulando os sujeitos que planejaram e começaram a desenvolver as atividades etc.

Um outro fator que tem impedido o sucesso das políticas educacionais, especificamente as voltadas à área da formação de professores, refere-se ao fato dos governantes não levarem em consideração, em alguns casos, no ato de propor ou planejar determinada política, o que os professores pensam sobre o assunto, quais as suas necessidades e interesses, enfim, a maioria das mudanças na área educacional ocorre por força das leis, dos decretos, das portarias etc.

Os professores são vistos, nessa perspectiva, como executores de projetos que não foram pensados por eles, que, em muitos casos, não vão ao encontro de suas necessidades, desprezando, assim, a capacidade que os docentes têm para analisar suas práticas pedagógicas, a situação educacional de seu estabelecimento de ensino, bem como de seu município e propor mudanças para os problemas detectados.

Em alguns países da Europa, como França e Portugal, a experiência com a formação continuada de professores tem uma história bem mais consolidada, tanto do ponto de vista legal, quanto teórico e prático.

Em Portugal, por exemplo, Nóvoa (1997), ao contextualizar a formação de professores nesse país, afirma:

A década de 80 ficou marcada pelo signo da profissionalização em serviço dos professores. A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves. Sob a pressão convergente do poder político e do movimento sindical procurou-se remediar a situação, através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço. [...] A década de 90 será marcada pelo signo da formação continuada de professores. Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua (p.21-22).

Silva (2000) destaca que foi somente a partir de 1986, através da Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei nº 46/86 de 14 de outubro, que a formação continuada de professores foi oficializada como direito de todos os educadores, professores e demais profissionais da educação. Não obstante, o Relatório da OCDE (1984 apud ESTRELA, 2003, p. 44) complementa: “apesar das múltiplas iniciativas promovidas pelas mais variadas entidades, não existia em Portugal, até os anos 90, um sistema de formação devidamente estruturado em termos de objetivos, execução e controlo”. Segundo a autora, somente em 1992 foi publicado o decreto-lei sobre o regime jurídico da formação contínua que cria os instrumentos legais dessa estruturação.

Na legislação portuguesa, a formação contínua começou por ser um direito (Lei de bases do sistema educativo, de 1986) para se transformar, na legislação posterior, num direito, dever e condição de progressão na carreira. Se, na lei citada, a formação visava ‘assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais’, já o regime jurídico da formação (1992) se abre a uma concepção desenvolvimentista e personalista da formação, ao conferir ao docente o direito “de escolher ações de

formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, sem prejuízo do cumprimento de programas ou prioridades definidos pela escola a que pertence ou pelo Ministério da Educação”.

Mas a principal inovação do regime jurídico da formação prende-se com a íntima articulação que ele estabelece entre formação e desenvolvimento da escola, uma vez que visa também “a aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projetos educativos” e o “estímulo aos processos de mudança em nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se inserem gerando dinâmicas educativas” (ESTRELA, 2003, p. 47-48).

Rui Canário (2004), por sua vez, cita a criação, a partir de 1993, dos Centros de Formação das Associações de Escolas destinados à formação continuada dos professores portugueses, como elemento dinamizador desse processo de formação docente.

Os centros de formação organizam-se segundo uma base territorial: todos os estabelecimentos de ensino (jardim de infância, ensino básico, ensino secundário) pertencentes a uma mesma zona geográfica associam-se para criar um Centro de Formação. Do ponto de vista material, o Centro funciona numa escola escolhida entre as escolas associadas. Sua gestão é assegurada por um diretor (um professor), eleito pela comissão pedagógica do Centro. Essa comissão pedagógica é constituída pelos representantes de todos os estabelecimentos de ensino associados. O diretor elabora o plano de atividades do Centro, que é submetido à aprovação da comissão pedagógica (p.64).

É importante destacarmos também os aspectos positivos e negativos desse processo de desenvolvimento da formação continuada de professores, já que Portugal possui uma experiência maior nesse campo em relação ao Brasil.

Em relação aos aspectos positivos, Estrela (2003) cita:

[...] assumpção da formação por órgãos do poder central, regional e local, permitindo uma territorialização que facilitou o acesso dos professores, de todas as áreas geográficas, à formação; o apoio dado, através da formação, às transformações do sistema educativo (inovações curriculares, mudanças na organização e gestão das escolas); desenvolvimento de uma cultura de formação (p.49).

Sobre os aspectos negativos, aponta: “O desvirtuamento do sentido da formação [...]; o desvirtuamento dos Centros de Formação [...]; o divórcio entre os Centros e as Escolas [...]; a massificação e a escolarização da formação [...]; o financiamento e a burocratização dos centros” (p.51-52).

O desvirtuamento do sentido da formação deu-se pelo fato de que, para os professores, a formação continuada passou a significar freqüência em cursos, obter créditos, certificados. Muitos professores não se importam com o conteúdo dos cursos e muito menos com a relação destes e a prática educativa. O desvirtuamento dos Centros de Formação ocorreu devido à pressão por formação, fazendo com que estes passassem a se constituir em um mercado local de formação, deixando em segundo plano as prioridades das escolas e docentes associados. Tal fator provocou ainda o divórcio entre os Centros e as escolas (CORREIA et al, 1997). A corrida aos créditos originou, por sua vez, respostas massificadas, traduzidas pela oferta de cursos em detrimento de formas mais inovadoras de formação, como as oficinas, os círculos de estudos ou projetos de investigação-ação. Quanto ao financiamento e a burocratização, são vistos como pontos negativos porque levaram muitos Centros a se dedicarem quase que exclusivamente à elaboração dos complexos processos de candidatura a financiamento, substituindo a lógica das prioridades de formação pela lógica da acessibilidade ao financiamento. Sendo assim, os Centros passaram a se tornar verdadeiros instrumentos de execução de programas financeiros que alimentam o mercado da formação continuada de professores, baseada no modelo escolarizado (BARROSO E CANÁRIO, 1999).

Esperamos que no Brasil, embora tenhamos como base experiências realizadas em outros países, constatações como essas, acima mencionadas, sejam levadas em

conta, evitando apologias e equívocos já cometidos em Portugal, por exemplo, uma vez que o Brasil ainda está iniciando o processo de organização da formação continuada de professores, como um Sistema Nacional.

Mas, afinal, o que se entende por formação continuada de professores? Que fatores vêm provocando seu aparecimento e relevância no âmbito educacional? Quais os seus principais objetivos? Em que modelos de formação continuada de professores se assentam as atuais práticas desse campo?

Em relação aos aspectos impulsionadores do surgimento da formação continuada dos professores, podemos destacar vários, tais como: formação inicial precária, inovação escolar, mudanças no perfil da formação do professor, dadas as transformações no mundo do trabalho, o avanço da Ciência e da Tecnologia, bem como o fracasso escolar, caracterizado por problemas como evasão, repetência, defasagem na leitura e na escrita, problemas esses que possuem uma ligação não total, mas em parte com a formação docente.

O primeiro fator, a formação inicial precária, justifica-se como determinante da formação continuada de professores quando, na maioria das vezes, essa formação inicial não é condizente com o projeto educacional escolar no qual o docente irá atuar e quando deixa de discutir questões atuais e relevantes à profissão docente, obrigando o professor a passar por momentos constantes de aperfeiçoamento e atualização. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores é vista como compensatória, pois visa suprir as deficiências deixadas pela formação inicial. Esta visão precisa ser repensada, pois, segundo Borges (2003), “precisamos ter presente que a formação inicial constitui o primeiro estágio da formação continuada, a qual deve acompanhar o profissional durante toda sua carreira e auxiliá-lo a construir sua identidade profissional” (p.57). As

duas modalidades de formação não devem ser excludentes e fragmentadas, mas devem constituir um único processo de formação, complementar, ainda que, didaticamente, este se dê em momentos diferenciados da vida profissional dos docentes.

Quanto ao segundo fator, relacionado ao processo de inovação ou reforma educacional pela qual vêm passando as instituições escolares, podemos afirmar que tal processo é consequência de outros processos sociais, bem como é, ao mesmo tempo, causa e consequência da formação continuada docente, vista como estratégia central pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, UNESCO e outros, para a efetivação das reformas educativas, conforme afirma Maria Tereza Estrela (2003):

Constituindo um dos sinais de mundialização das políticas educativas impulsionadas por organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, a preocupação pela formação contínua de professores tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos decênios, pelo menos nos países ditos desenvolvidos. Já num relatório do CERI-OCDE de 1978, p.46, reconhecia-se que deveria ser atribuído à formação contínua dos professores “um elevado grau de prioridade na política nacional de ensino”, uma vez que se fazia dela uma das condições de eficácia das reformas e inovações requeridas pelas transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas (p.43).

Por reformas educativas ou por processo de inovações pelas quais as escolas estão passando, compreende-se:

[...] Várias ações desencadeadas no interior do sistema educacional, compreendendo desde a busca de acomodação do ensino às demandas do mercado de trabalho, até mudanças de estrutura de níveis ou de ciclos, com a finalidade de tornar o sistema mais justo. Falo também de “reforma” para me referir aos casos em que se busca fazer a descentralização administrativa do sistema, à incorporação de conteúdos novos e de novas tecnologias, à intenção de melhorar os estilos pedagógicos dominantes, à transformação dos estilos de gestão interna das escolas, à mudança na organização escolar ou nos mecanismos de controle do sistema, à implantação de novos parâmetros curriculares, à intenção de melhorar o rendimento dos alunos, diminuindo os índices de evasão e repetência, ou, ainda, à proposição de programas para a melhoria da qualidade do trabalho docente, entre outros (BORGES, 2003, p.46).

Neste sentido, a formação continuada de professores é vista como um dos elementos centrais e estratégicos da reforma ou inovação educacional. Sem ela nenhuma reforma educativa que almeje êxito o atingirá, pois o papel do professor como articulador de mudanças no espaço escolar é imprescindível. Além do mais, a formação do professor precisa estar em consonância com os projetos de inovação a serem implantados, caso contrário, a transformação não ocorrerá. Isto implica, nos dias de hoje, mais precisamente, em investir na formação continuada de professores em serviço, tendo a escola como base para esse processo formativo. Assim, as inovações educativas, ao mesmo tempo em que provocam a formação continuada de professores, são conseqüências ou dependem desta para que possam ser efetivadas.

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBERNÓN, 2004, p.12).

Quanto ao terceiro item, podemos afirmar que a formação dos profissionais da educação, especificamente dos professores, reflete o momento histórico da sociedade onde esta é realizada. Um dos fatores que exerce influência na formação docente, inicial ou continuada, está ligado às demandas do mercado de trabalho, assim como ao avanço das ciências e da tecnologia.

Atualmente, por exemplo, fala-se muito em um novo perfil de professor, com competências e habilidades diferentes daquelas exigidas aos docentes há décadas atrás.

Tais exigências refletem a nova organização do sistema produtivo que foi modificado por conta do avanço da ciência, da tecnologia e, principalmente, do acúmulo de capital.

A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador e, em decorrência, a ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada. Assim a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, ou, em outras palavras, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina e acuidade visual, passa a ser medida pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores (FERREIRA, 2003, p.21-22).

Nesta perspectiva, faz-se necessário repensar não somente a organização da formação inicial dos professores, mas, também, da formação continuada. Foi por conta dessa necessidade que nos últimos anos do século XX e início do século XXI, assistimos, no Brasil, a um processo crescente de reformulação curricular dos cursos de formação de professores, bem como a uma preocupação maior com a formação continuada dos docentes. Essa preocupação é visível e constante devido às mudanças decorrentes do avanço da ciência e da tecnologia, que são muitas e constantes, não sendo possível, muitas vezes, absorvê-las todas durante a formação inicial, pois esta é curta e temporária, o que restringe a formação de profissionais bem mais competentes e atualizados, preparados para utilizarem certos instrumentos tecnológicos, novos métodos pedagógicos e determinadas competências e habilidades demandadas pelas novas teorias do ensino e da aprendizagem. Sendo assim, a formação contínua de professores se impõe como um imperativo, quase que natural, à área educacional.

Assim, a nova realidade exige qualificações cada vez mais elevadas para qualquer área profissional ou qualquer posto de serviço, tornando as necessidades educacionais das populações cada vez maiores e, por

esse motivo, a formação continuada uma exigência. Quem não acompanhar as mudanças científicas e tecnológicas, prematuramente estará inabilitado para o trabalho e para a vida em sociedade que, contraditoriamente, pela própria evolução, produz, também, o “não trabalho” (IBID, 2003, p.22).

Vale ressaltar, entretanto, que esse discurso da reforma ou inovação educacional, como exigência das mudanças no mundo do trabalho, do avanço da ciência e da tecnologia é um discurso, de certa forma, pouco concreto em relação à realidade brasileira, uma vez que essas mudanças não ocorreram realmente em nosso país, como ocorreram nos países capitalistas centrais. Apesar disso, nossos governantes, bem como os órgãos oficiais do Estado absorveram tal discurso, utilizando-o como justificativa para a implementação de algumas mudanças no cenário educacional brasileiro, limitando as discussões acerca das mudanças educacionais em torno das exigências do mercado de trabalho.

O último aspecto a ser analisado refere-se ao fracasso escolar. Este é um problema ainda visível em nossas escolas, apesar de, nos últimos anos, os aspectos que o caracterizam, tais como evasão, repetência, dificuldade na leitura e na escrita etc, virem melhorando, dado o desenvolvimento de várias políticas governamentais no sentido de coibi-los.

Não obstante, o fracasso escolar persiste e uma de suas causas é a má formação docente. Apesar disso, o fracasso escolar não é culpa somente dos professores que, em alguns casos, não levam a sério a função que exercem, mas dos próprios sistemas de ensino, que não investem adequadamente no sistema público de educação, inclusive no processo de profissionalização dos docentes.

Após tantas décadas de denúncias, a situação que encontramos neste momento – último ano do século XX – é bastante calamitosa para a

escola, englobando condições físicas e materiais, bem como as condições do pessoal encarregado de efetivar as práticas educativas.

O encadeamento reprovação/repetência/evasão e outros aspectos da baixa qualidade de ensino são problemas crônicos hoje nas escolas brasileiras, decorrentes de outros problemas relativos às condições de trabalho existentes e às condições para o trabalho apresentado pelos agentes.

Com o olhar nos professores, com uma preocupação voltada para a pesquisa e o comprometimento político, desde o ano de 1984, nossos estudos permitem dizer que o quadro esboçado, e com o qual nos defrontamos ainda hoje, não constitui um insucesso generalizado, mas representa, sobretudo, desafios a enfrentar, não só para o Brasil, mas para outros países do mundo, [...] (MARIN, 1998, p.14).

Por profissionalização adequada compreendemos: sólida formação inicial, formação continuada voltada às necessidades do professor e do espaço escolar, bons salários, progressão na carreira profissional, tempo para estudo e planejamento etc.

Após uma série de pesquisas realizadas por estudiosos da área educacional e por órgãos oficiais que detectaram a má formação do professor como uma das causas do fracasso escolar, passou-se a adotar a formação continuada como alternativa para minimizar o problema mencionado. Assim, a formação continuada de professores passa a ser vista, também, como panacéia para esse e outros problemas enfrentados pela escola, tentando-se esconder a responsabilidade dos governantes em relação ao problema, embora reconheçamos, também, que os professores, a escola e a própria família contribuem para o fracasso escolar.

Está comprovado, cientificamente, que as causas do fracasso escolar extrapolam os muros da escola, ou seja, sua resolução não depende somente da boa vontade de professores, coordenadores pedagógicos, da inserção de novos métodos de ensino e aprendizagem, mas também de políticas muito mais amplas, inclusive de emprego e renda para os pais das crianças pobres poderem custear seus estudos.

Assim, uma vez discutidos os principais motivos que tornam a formação continuada de professores uma realidade do cenário educacional brasileiro e de outros países, cabe, agora, explicitarmos algumas concepções sobre a temática, na tentativa de esclarecer sua natureza e seus objetivos.

Pires (1991) refere-se à formação continuada de professores como a formação recebida por profissionais em serviço, com o objetivo de adaptarem-se às mudanças contínuas relacionadas ao conhecimento científico, às técnicas, às convicções de trabalho, além de proporcionar o aperfeiçoamento das qualificações docentes e suas promoções profissionais e sociais.

Esta concepção enfatiza os objetivos a serem atingidos pelo processo formativo, especificando quem são os sujeitos a serem atingidos por tal processo, bem como em que situação profissional ela deve ser recebida.

A formação continuada defendida pela autora refere-se aos professores e relaciona-se às atividades planejadas e vivenciadas no decorrer da carreira profissional, na perspectiva de favorecer a compreensão e o aperfeiçoamento da função docente. Tal formação reflete os avanços da ciência, a chegada de novos instrumentos tecnológicos e as mudanças no mundo do trabalho. A autora destaca, ainda, o vínculo que deve existir entre formação e valorização profissional e social do docente.

Na mesma perspectiva de Pires, João Formozinho (1991 apud SILVA, 2000, p. 96-97) afirma que a formação continuada de professores diz respeito à:

[...] formação de professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor [...]. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente.

Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores.

Esse conceito é formulado a partir da idéia de formação continuada como aperfeiçoamento do fazer pedagógico docente, especificamente dos saberes, das técnicas e das atitudes necessárias a um bom desempenho profissional. Enfatiza-se que tal aperfeiçoamento só terá sentido se refletir positivamente na melhoria da aprendizagem dos educandos. É destacado, também, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes como um dos objetivos a ser alcançado, mediante ao processo de formação continuada pela qual deverão passar os professores em serviço.

Cruz (1991), por sua vez, afirma que a formação continuada de professores compreende:

[...] as atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes de estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vista essencialmente [...] a melhorar os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia, a formação dos alunos (p.155).

A autora destaca o caráter sistemático que deve ter a formação continuada, contrariando a visão de formação contínua como atividades aleatórias, fragmentadas e sem objetivos definidos a serem alcançados.

Ao falar dos sujeitos profissionais a serem contemplados por essa formação, inclui, além dos professores, os chefes de estabelecimentos de ensino, destaca a fase profissional em que deve ocorrer a formação e, por último, apresenta a finalidade a que deve se destinar a formação continuada dos professores.

Ao que parece, a autora está preocupada com a melhoria do rendimento dos docentes e chefes de estabelecimentos de ensino no exercício de suas funções, daí citar como objetivo da formação continuada a melhoria das competências, dos conhecimentos e atitudes que, se aperfeiçoadas, garantirão o sucesso da formação dos alunos.

Um aspecto inovador no conceito nos chamou atenção: a inclusão dos chefes de estabelecimento de ensino no processo de formação. Cabe, porém, questionar: o conteúdo da formação deve ser o mesmo para as duas categorias de profissionais?

Acreditamos que a formação continuada deve abranger todos os profissionais da escola e que, no caso dos gestores, o conteúdo dessa formação deverá contemplar conhecimentos comuns referentes a todas as demais categorias da escola e mais os conhecimentos específicos de sua função, enquanto gestor.

Destacamos, também, um ponto que, a nosso ver, constitui uma restrição, visto que, ao limitar a formação continuada de professores somente àqueles que já concluíram a formação inicial, esquece-se de que muitos alunos que ainda estão cursando a formação inicial já estão no mercado de trabalho e, por conta disso, precisam ser contemplados pela formação continuada.

Rodrigues e Esteves (1993) reafirmam a idéia de que a formação continuada de professores perpassa toda a carreira profissional do docente, após a sua titularização inicial, destacando que, sua inserção na carreira é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independente do momento e do tempo de serviço que o professor já possui.

Fusari e Rios (1995) defendem a formação continuada como um processo de construção, não só da competência técnica, mas do papel ético e político do professor, criticando o caráter de “ensinador” do “ensinador” presente na formação continuada de professores no Brasil.

Compartilhando da mesma idéia, Alda Junqueira Marin (1995) ressalta:

[...] educação continuada não é apenas transmissão de conhecimentos científicos, mas também, de atitudes em relação à utilização desses conhecimentos. Com isso afrontamos a ideologia vigente e a propaganda veiculada por ela. Não se pode ignorar, entretanto, que esta visão – formar é mudar de forma que pode implicar deformar – não marca apenas a educação continuada, mas todo o processo pedagógico que deve deixar de ser livresco para se inserir na vivência de crianças, adolescentes ou adultos, dentro ou fora do sistema escolar institucionalizado (p. 27).

A autora critica a formação continuada de professores pautada somente na idéia de transmissão de conhecimentos científicos, chama a atenção para o fato da formação continuada possibilitar aos professores idéias de onde e como utilizar o conhecimento científico, bem como alerta para as duas perspectivas da formação docente: a que pode contribuir para melhorar ou aperfeiçoar o fazer pedagógico do professor e a que pode deformá-lo ou não contribuir para sua formação crítica e autônoma. Tal perspectiva ocorre, principalmente, quando a formação continuada não leva em consideração os saberes e necessidades dos professores, assim como os problemas e desafios do espaço escolar.

Isabel Alarcão (2001), ao analisar a formação continuada de professores, a concebe como ambígua e ponto crítico do sistema educativo, meio de desenvolvimento dos próprios talentos na perspectiva hegeliana, mito do meio século, no dizer de Giles Ferry, e creditado e acreditado meio de adaptação à mudança neste final de século (XX).

Além disso, a concebe como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional.

A idéia de processo, presente no conceito elaborado pela autora, nos leva a pensar que a formação de um profissional é sempre contínua, permanente, não existindo, portanto, a formação terminal, concluída. Um outro aspecto a ser mencionado refere-se à idéia de competência. Esta pode ser exercitada, desenvolvida e aperfeiçoada. E essa é uma das funções da formação continuada de professores, conforme destaca a autora.

Entendo que a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa. (p.106).

Santos (2001) explicita ainda mais os objetivos da formação continuada de professores, ligados, principalmente, à prática docente:

Muitos dos objetivos dos processos de formação continuada já foram mencionados acima. Destacam-se, dentre outros, aqueles relacionados aos conteúdos e aos métodos de ensino e cuja necessidade advém de lacunas na formação inicial ou em decorrência da necessidade de atualização. Os objetivos da capacitação podem estar, ainda, ligados aos problemas da prática docente ou às relações entre professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor, professor/direção e escola/família. Destacamos ainda, como objetivo da formação, a conscientização dos professores em relação a princípios éticos relacionados à sua prática, e/ou, ainda, à conscientização relativa a seus deveres e obrigações para com o educando e a sociedade. Além disso, atualmente, muitos programas de capacitação estão voltados para mudanças pedagógicas que vêm ocorrendo com grande frequência nas diferentes redes de ensino. (p.129).

O ideal seria que todos os programas de formação continuada de professores pudessem levar em consideração o que o discurso teórico e a própria legislação do país

dizem sobre a natureza e os objetivos de tal atividade formativa. No entanto, muitos programas são assinalados por constantes discontinuidades e rupturas, conforme denuncia Cecília Collares et al. (1999):

[...] pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um “tempo zero”. Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. A cada ano letivo, uma nova turma, um novo livro didático, um novo caderno intacto. Zerado o tempo, está se condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial. [...] A discontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um “tempo zero”. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o sujeito. (p.211-212).

Sabemos, contudo, que a formação continuada que tem, dentre outros objetivos, o de trazer novidades educativas e atualizar a formação dos professores, dificilmente ocorrerá sem provocar rupturas na maneira de pensar e agir dos docentes. Mesmo assim, é preciso partir dos saberes docentes, tidos como válidos, construídos durante a prática educativa, para a construção de outros saberes.

Ferreira (2003), ao analisar o fenômeno da formação continuada no contexto das transformações atuais, chama atenção para o caráter legítimo e digno dessa formação, como direito de todos os seres humanos,

A “formação continuada” é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente. No sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana. Por isso, este movimento de educação de adultos assume, nos dias atuais, uma outra configuração que abarca todas as dimensões do conhecimento humano, com responsabilidades e compromissos que ultrapassam a concepção que o gerou. A ‘formação continuada’ hoje precisa ser entendida como um

mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam (p.19-20).

Essa perspectiva mais ampla de formação continuada envolve não somente os profissionais da educação, mas todos os profissionais, de todas as áreas do conhecimento humano que, por conta das constantes transformações sociais, causadas nas últimas décadas pelo fenômeno da globalização, precisam continuar se atualizando e aperfeiçoando.

A globalização econômica, política e cultural tornou o mundo “pequeno”, ou seja, o tempo e o espaço foram “desterritorializados” e “comprimidos”, como diz Cavalcante (2001). A simultaneidade é a característica do momento atual. As fronteiras entre os países foram quebradas e, com isso, o cidadão nacional, aos poucos, vai cedendo lugar ao “cidadão mundo”. Neste sentido, é necessário pensar em uma formação continuada que vá ao encontro desse novo indivíduo, provavelmente cidadão, no dizer de Ianni (2002).

Ao analisar a relação da formação continuada com as mudanças trazidas pelo mundo globalizado, Ferreira (2003) afirma:

O estatuto e o valor da formação continuada não poderão se reduzir e se circunscrever a programas de educação de adultos, de formação continuada de professores e de educação compensatória, como os que têm sido desenvolvidos, mas deverá se constituir de todos os elementos e recursos que permitam ao novo cidadão ter possibilidade de trânsito entre as culturas dos diferentes povos, com a compreensão democrática de respeito a todos as diferenças e com a permanente possibilidade de acesso aos recursos necessários a essa formação. Acresça-se que se faz necessário que este estatuto teórico assente-se em uma nova ética mundial, alicerçada na solidariedade e na justiça social, no respeito às diferenças e direitos de todos; [...] (p.28).

No que tange especificamente à formação continuada de professores, Imbernon (2004), ao discutir os princípios de tal formação, relaciona cinco eixos nos quais deve se fundamentar tal processo formativo:

- reflexão prático-teórica sobre a própria prática: trata-se de formar o professor com base na reflexão da própria prática educativa, em que a reflexão se dá na ação, e esta a partir da reflexão, ou seja, teoria e prática não se separam no processo formativo. Nesta perspectiva, considera-se o professor como gerador de conhecimentos pedagógicos, a partir da análise de suas atitudes cotidianas, das teorias que se fundamentam no fazer pedagógico, de seus esquemas de ensino, de suas estratégias de aprendizagem etc;

- a troca de experiências entre iguais: trata-se da formação coletiva, em que os saberes e as experiências são partilhados, tendo em vista enriquecer o conhecimento de todos. Através dos momentos coletivos de formação é possível possibilitar o estreitamento das relações interpessoais, bem como a união da categoria para discutir, em conjunto, possíveis soluções a determinados problemas, dentre outros aspectos;

- a união da formação a um projeto de trabalho: a formação não pode ser dada de forma isolada ou dissociada de um projeto de trabalho dos professores ou da instituição educativa. Caso contrário, a formação não terá um sentido prático, concreto, de intervenção na realidade. A formação precisa gerar frutos, dar retorno. Isso só acontecerá quando for planejada e realizada em consonância com o projeto político-pedagógico da instituição ou com os projetos de ensino e aprendizagem dos docentes;

- a formação como estímulo crítico: a criticidade é fundamental na função docente, pois através dela o professor é capaz de analisar o seu cotidiano, a sua prática

docente, bem como as questões sociais, com mais profundidade e autonomia. A formação crítica possibilita ao docente refutar a hierarquia que o domina com o intuito de torná-lo subserviente, o sexismo, a proletarização da profissão, o individualismo, práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc. A criticidade não é algo pronto e acabado, não se adquire de uma hora para a outra, mas é algo que se constrói no percurso da profissionalização. Para Paulo Freire (1996), tal criticidade se dá com o processo de superação da curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica;

- desenvolvimento profissional da instituição educativa: a formação precisa ir ao encontro das reformas ou inovações que a escola almeja realizar. Nessa perspectiva, a formação continuada deve abranger todos os profissionais daquela instituição, bem como todos os seus setores de trabalho. A mudança precisa ser democrática e coletiva e nunca isolada e autoritária, sem legitimidade ou por decreto.

Como podemos perceber, a maioria das concepções de formação continuada de professores, aqui apresentadas, possuem pontos comuns, dentre os quais podemos destacar:

- quanto aos sujeitos: a maioria dos autores defendeu a formação continuada voltada, especificamente, aos professores. Apenas uma autora enfatizou a importância da formação continuada aos gestores escolares. Defendemos, portanto, que todos os profissionais da educação, especialmente aqueles que trabalham em escolas, devam ter o direito à formação continuada, que atenda às especificidades de suas funções no espaço escolar e que esteja em consonância com os projetos educativos da escola;

- quanto aos objetivos: são muitos e diferentes, dentre eles destacam-se: adaptar os professores às mudanças provocadas pelo avanço das ciências, da técnica e às

exigências do mercado de trabalho; aperfeiçoar as competências e habilidades profissionais dos docentes; possibilitar o conhecimento do papel social e político do professor; trabalhar aspectos pessoais do docente, tendo em vista seu autoconhecimento; complementar a formação inicial; melhorar a relação entre professores e demais membros da comunidade escolar, implementar mudanças pedagógicas na escola; refletir sobre a ética profissional; discutir novas formas de relacionamento dos professores com as diferentes culturas, etnias, sexualidades, tendo como parâmetro de discussão a ética e a justiça social etc.

- quanto aos princípios metodológicos norteadores para sua realização: a maioria dos autores defendeu que a formação continuada de professores deve partir da prática e dos saberes docentes e deve estar relacionada com o projeto educativo das escolas.

Apesar dessa abrangência dos objetivos, percebemos que a maioria das concepções apresentadas centra-se em aspectos relacionados ao desenvolvimento do saber e do saber-fazer profissional, bem como na atualização dos docentes diante das mudanças do mundo do trabalho, do avanço da ciência e da tecnologia. Faz-se necessário, entretanto, que o processo de formação continuada de professores possibilite uma formação ética, política e crítica ao docente, permitindo-lhe intervenções críticas, coerentes e competentes na realidade social e educacional.

Segundo Estrela (2003), as concepções atuais de formação continuada de professores são diferentes em seus princípios, em relação às concepções anteriores.

Em síntese, trata-se de um conjunto mais ou menos articulado de princípios que ultrapassam a concepção 'defectológica' da formação contínua [...] das décadas anteriores e o seu carácter essencialista e positivista. Estamos agora perante concepções que remetem para uma epistemologia de inspiração fenomenológica e /ou interaccionista,

para princípios científicos derivados do desenvolvimentismo construtivista ou do construtivismo social e para princípios filosóficos abertos a uma pedagogia da existência valorizadora de um projecto de vida, imerso na historicidade do ser humano e fundador de significados e valores. Estas concepções apontam para modelos de formação ‘centrados no percurso’ ou ‘na análise’ [...] e têm, subjacente, um conceito de autonomia e de profissionalismo que ultrapassa a sala de aula e se alarga à escola e à comunidade, e é orientado por um ideal ético de justiça enquanto equidade (p. 46-47).

Assim sendo, defendemos uma formação continuada que seja dos professores e não para os de professores, que contemple todos os ciclos de vida profissional dos docentes (professor-experiente, professor-iniciante, professor-estudante), que discuta questões relacionadas ao projeto educativo da instituição escolar, que priorize o fazer pedagógico do professor (gestão do ensino-aprendizagem, pesquisa, planejamento, avaliação etc.), que dê conta de divulgar e refletir sobre os novos conhecimentos produzidos pelo avanço das ciências, da tecnologia, bem como aqueles exigidos pelo mercado de trabalho, que vise à atualização e ao desenvolvimento das competências e habilidades profissionais, possibilitando a promoção pessoal, profissional e social dos docentes e que seja garantida, portanto, como um direito de todos os professores.

Apesar de acreditarmos que seja possível a concretização desse ideal de formação para os docentes, não podemos esquecer dos limites ou dificuldades que podemos encontrar, seja do ponto de vista legal, financeiro, humano e político-ideológico, para a realização dessa perspectiva formativa.

3.2 Modelos de formação continuada de professores

A prática da formação continuada de professores não é homogênea. Várias são as formas de sua realização. Seu planejamento e execução se dão de acordo com a concepção que cada sistema de ensino, escola ou sociedade, tem do processo de formação docente.

Como podemos observar no item anterior, as concepções de formação continuada de professores se diferenciam uma das outras pelo conteúdo, objetivos, metodologias, local de realização, modalidade de execução, pelos responsáveis por tal formação etc.

Dentro de um mesmo país ou sistema de ensino podemos observar formas distintas de concepção e desenvolvimento da formação continuada de professores.

Imbernón (2004), com base nos trabalhos de Meirieu (1987) sobre a experiência de formação da Academia de Lyon, apresenta dois modelos de formação contínua de professores:

Modelo aplicacionista ou normativo: estendido à prática formativa de desenvolvimento profissional, que supõe a existência de soluções elaboradas por especialistas fora da classe. Tradicionalmente, trata-se de aulas-modelo e baseia-se na imitação. “Em sua versão tecnocrática, trata-se de ferramentas didáticas deduzidas da análise dos conteúdos disciplinares. O princípio da atividade pedagógica é, neste caso, a reprodução centrada no tratamento nocional” [...]. Supõe um progresso da solução com relação à situação prática.

Modelo regulativo ou descritivo: caracteriza-se por situar o professor em situações de pesquisa-ação, suscitando a criatividade didática e sua capacidade de regulá-la segundo seus efeitos (p.53-54).

O primeiro modelo baseia-se na racionalidade técnico-científica que atribui aos especialistas o poder de pensar como o professor deve exercer sua função. As soluções para os problemas, as estratégias de ensino, a forma de pensar e agir no espaço escolar são elaboradas, na maioria das vezes, de forma descontextualizada do fazer pedagógico docente em sala de aula, uma vez que estas instruções aparecem como modelos padrões nos livros didáticos ou são pensadas por especialistas que não conhecem profundamente

a realidade específica de cada professor, de cada série etc. Existe um modelo pronto com base nas teorias científicas para nortear o fazer e, conseqüentemente, o pensar dos docentes. Este modelo de formação perdurou, e ainda perdura, tanto na formação inicial como na formação continuada de professores.

O segundo modelo é mais atual e leva em consideração o fazer pedagógico dos professores, tendo a pesquisa e a reflexão como princípio educativo.

Demilly (1997), ao analisar a formação continuada de professores da França, a partir dos aspectos representação do ato de formar, tipo de relação pedagógica entre formador e formandos, tipo de autonomia e de legitimidade do formador, identidade das pessoas de referência, natureza dos dispositivos e dos planos de formação, estatutos simbólicos dos saberes em jogo na formação, bem como a coerência com uma estratégia de mudança, chegou à conclusão de que existiam naquele país quatro formas ou modelos de formação contínua de professores. São elas: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interativa-reflexiva. Tais formas são as que configuram o cenário francês da formação contínua de professores, podendo ser encontrados em outros países também.

A autora adverte que tais modelos são “ideais-tipo” e que não se encontram nunca no estado puro, podendo ser encontradas formas mistas de formação contínua de professores, ou seja, formas que adotam, ao mesmo tempo, referenciais teóricos e práticos diferenciados, tais como:

- forma universitária: este modelo se caracteriza pela relação simbólica entre formador e formando, semelhante à que as profissões liberais mantêm com os seus clientes. A relação pedagógica é personalizada no sentido de as competências, o

prestígio e as tomadas de posição do formador serem totalmente autônomas, pessoais. O ensino tem um caráter voluntário e não é obrigatório. O objetivo essencial da formação contínua de professores, neste modelo, é a transmissão do saber e da teoria. A relação entre mestre e discípulo, ou melhor, entre formador e formando, é mediatizada pelo saber, pela ciência, pela arte e pela crítica, de que os mestres são os produtores diretos através da pesquisa, não sendo, estes, portanto, somente difusores do conhecimento;

- forma escolar: neste modelo a formação é organizada por um poder legítimo exterior aos professores (Nação, Estado ou Igreja). A escolaridade é obrigatória. Os formadores não são os responsáveis pelos programas e suas posições são limitadas no processo formativo, ou seja, o formador não possui autonomia didático-científica. Os programas e, especificamente, as competências ou saberes a serem ensinados são pensados exteriormente aos formadores e formandos, isto é, são organizados pelo Estado ou pelos seus representantes hierárquicos;

- forma contratual: esta se caracteriza pela relação simbólica do tipo contratual entre o formando e o formador. De forma geral, este modelo de formação contínua de professores utiliza-se de uma negociação contratual, sob diferentes modalidades, entre diferentes parceiros, para definir o programa pretendido e as formas materiais e pedagógicas da aprendizagem;

- forma interativa – reflexiva: uma das marcas deste modelo de formação contínua de professores refere-se à resolução de problemas reais encontradas no setor de trabalho. A relação pedagógica é marcada pela interação entre formador e formando. A aprendizagem se dá em situação, a partir de uma reflexão teórico-prática.

A pedagogia de Freinet e os projetos de investigação-ação caracterizam, em última instância, tal modelo de formação. Os saberes não são transmitidos, mas construídos na relação pedagógica. Trata-se, portanto, de uma forma do tipo contratual, mas com uma diferença: neste modelo a instância formadora possui uma certa autonomia em relação aos vários aspectos da formação.

Segundo Nascimento (1998), no plano individual a forma universitária parece ser mais eficiente, mas no plano coletivo o modelo interativo-reflexivo é mais eficaz, pois suscita menor resistência por parte dos formandos, permite o prazer da construção autônoma das respostas aos problemas encontrados, discute a prática de maneira global e permite inventar novos saberes profissionais.

Para Nóvoa (1991 apud Nascimento, 1997, p.72), os modelos de formação continuada de professores podem ser reunidos em dois grupos: dos modelos estruturantes e dos modelos construtivistas.

Os modelos estruturantes são organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados a diversos grupos de professores. Neste grupo estão incluídas as formas universitárias e escolares apresentadas por Demailly.

Os modelos construtivistas partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. Para Nóvoa, neste grupo se encontram os modelos contratual e interativo-reflexivo apresentados por Demailly.

Os modelos ou formas de concepção e realização da formação continuada de professores apresentados devem ser vistos como construções teóricas, com base em atividades já realizadas, porém não devem ser entendidos como modelos absolutamente

homogêneos e fechados, ou como receitas para orientar, literalmente, a prática da formação contínua de professores em nossas escolas.

Acreditamos que os contextos são diferenciados e que os objetivos da formação continuada de professores, ainda que na maioria das concepções atuais sejam convergentes, também se modificam de país para país, de sistema para sistema e de escola para escola. Por isso, todo programa de formação continuada de professores precisa ser pensado a partir do contexto onde será executado, evitando assim, a resistência dos formandos e a não eficácia do programa diante dos desafios a serem superados.

No Brasil, Candau (1998) identifica como perspectiva “clássica” a forma predominante de conceber e realizar a formação continuada de professores. Segundo a autora, esta perspectiva é a que fundamenta a grande maioria dos projetos de formação continuada de professores já realizados, caracterizada da seguinte forma:

A ênfase é posta na “reciclagem” dos professores [...]. O professor, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos realiza atividades específicas, em geral, volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação, não só pós-graduação lato sensu, mas também strictu sensu. Outras possibilidades de reciclagem podem ser a freqüência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados, de alguma forma, ao seu desenvolvimento profissional (p. 52).

A autora ainda especifica, com mais detalhes, as modalidades de reciclagem referentes à formação continuada de professores no país:

- na forma de convênios entre secretarias de educação e universidades: nesta modalidade as secretarias municipais e estaduais de educação solicitam vagas às universidades, nos seus cursos de graduação e licenciatura, para os professores em

exercício do Ensino Fundamental e Médio, onde estes se aperfeiçoarão em uma área específica do conhecimento ou na parte pedagógica;

- na forma de convênio entre secretarias de educação e universidades para a realização de cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento, tendo em vista a reciclagem do corpo docente das referidas redes de ensino. Estes cursos se realizam de forma presencial ou à distância, utilizando-se de diferentes estratégias para sua efetivação;

- cursos promovidos diretamente pelas secretarias de educação e/ou pelo Ministério da Educação: estes cursos geralmente ocorrem de forma presencial ou à distância. Na maioria das vezes a universidade, através de seus professores, colabora nestes cursos;

- parceria entre universidade ou empresa e as escolas: ultimamente tem se percebido o interesse de universidades ou empresas, em estabelecer com uma determinada escola, situada geograficamente em seu contexto, formas diferenciadas de ajuda, inclusive de capacitação de seus professores em serviço.

Também não se pode esquecer da perspectiva individual de formação continuada de professores. Esta está relacionada com a iniciativa que cada professor toma em relação à sua formação. Uma grande parte dos docentes, atualmente, ao perceberem a inércia dos sistemas de ensino e da própria escola, procura, por conta própria, atualização e aperfeiçoamento através da participação em encontros nacionais, estaduais e locais, seminários, congressos, simpósios etc.

Analisando a perspectiva apresentada por Candau (1998), podemos afirmar que, sob o prisma da “reciclagem”, este modelo de formação pouco contribui com a

formação do professor, pois a formação é fragmentada, os conteúdos da formação são trabalhados sem um devido aprofundamento, os momentos de formação são esporádicos e o fim maior é a atualização pela atualização. Nesta perspectiva, a prática pedagógica e os saberes docentes ficam secundarizados, não sendo valorizados, portanto, como princípios educativos.

Marin (1995), ao fazer uma análise dos termos empregados por teóricos e profissionais da educação à formação continuada de professores, critica o uso do termo reciclagem para se referir a tal processo formativo, pois esse termo refere-se ao processo de transformação de objetos ou materiais (matéria-prima) em desuso, por pessoas ou indústrias, em novos objetos.

Para a autora este termo “[...] jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo para profissionais, os quais não podem, e não devem fazer ‘tábua rasa’ dos seus saberes” (p. 14).

No que tange, especificamente, à atividade formativa docente, este termo não pode caracterizar a ação de formar, uma vez que a ação educativa ou formativa exige um repertório de conhecimentos formado por um conjunto de saberes e competências que devem estar na base do processo formativo, garantindo a profissionalização e a construção da identidade profissional docente (GAUTHIER, 2000).

Além do mais, o modelo “clássico” de formação continuada de professores, predominante no Brasil, está assentado na concepção de formação contínua como uma atividade compensatória da má formação inicial, como um conjunto de atividades isoladas do processo de profissionalização docente, sendo, portanto, descontínuo, pois não valoriza a experiência e os saberes já construídos pelos docentes e a aprendizagem

não é significativa, já que não tem uma relação direta com as dificuldades enfrentadas pelos professores e pela própria escola, além de conceber o ensino como um repasse de novas teorias, sem nenhuma vinculação com a prática pedagógica docente e com o projeto de inovação escolar.

3.3 Alguns princípios norteadores atuais da formação continuada de professores

Muitos são os aspectos ou princípios apresentados hoje, por diferentes teóricos, para nortear o planejamento, os objetivos e a realização da formação continuada de professores.

Acreditamos que esses aspectos norteadores devem ser discutidos e definidos a partir da necessidade ou contexto de cada escola, sistema de ensino ou sociedade. Isto porque as realidades educacionais de cada uma dessas instâncias são diferentes, não sendo, portanto, muito adequado definir os mesmos princípios ou aspectos norteadores para as diversas instâncias formativas.

Existe, no entanto, o consenso entre os intelectuais da área, de que dentre os vários aspectos ou princípios norteadores da formação continuada de professores, alguns não podem ficar de fora de qualquer programa ou projeto de formação docente. Selecionamos para fins de análise, neste trabalho, três: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional; a formação técnica, ética e política e a reflexão da prática pedagógica docente. Os dois primeiros se caracterizam como objetivos da formação continuada de professores e o último como princípio metodológico para o planejamento e execução da referida formação.

a) Desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional;

Para Nóvoa (1997), a formação de professores precisa ser pensada basicamente a partir de três eixos fundamentais: desenvolvimentos pessoal, profissional e organizacional. No que tange ao desenvolvimento pessoal do professor, o autor se posiciona:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico - reflexiva, que forneça aos professores meios de um pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p. 25).

Levar em consideração a dimensão pessoal no processo de formação continuada docente significa valorizar o professor enquanto ser-pessoa. Isto implica perceber o professor enquanto ser humano que pensa, age, erra, acerta, possui crenças e gostos, que se alegra e se frustra, que se angustia e que tem esperança.

Essas características pessoais incidirão diretamente em seu ser/fazer profissional. Por isso, ao pensar a formação do docente, tendo em vista a sua

profissionalização, não podemos esquecer o valor que tem a dimensão pessoal no processo de construção de sua identidade que, segundo Nóvoa (1997), é pessoal e profissional ao mesmo tempo.

Trabalhar a formação de professores na perspectiva pessoal implica, antes de tudo, respeitar a autonomia do professor, bem como lhe conceder liberdade para criar, avaliar, propor etc. Implica, também, em ter a capacidade de identificar seus projetos pessoais e, a partir deles, desenvolver o processo formativo.

A dimensão pessoal do professor é o ponto de referência para sua ação profissional. Sua escolha profissional e sua forma de pensar no campo educacional refletem sua visão pessoal de homem, de mundo, sociedade e educação, ainda que o seu subjetivo seja o objetivo subjetivado mediante o processo de socialização social (BERGER E LUCKMANN, 1978).

Perrenoud (2002), ao discutir a importância da dimensão pessoal do docente no processo formativo, afirma:

A principal ferramenta de trabalho do professor é sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação esteja centrada nos saberes, na didática, na avaliação, na gestão de classe e nas tecnologias, nunca deve esquecer a pessoa do professor. (p. 176).

Não valorizar tal dimensão no processo formativo implica em correr o risco de formar profissionais indecisos, frágeis diante das situações-problema, com dificuldades de se auto-aceitar e de conviver com os colegas de trabalho etc. Ainda assim,

[...] a dimensão pessoal não pode ser assinalada a uma dimensão patológica, embora todos tenhamos uma parcela de neurose. A dimensão pessoal e interpessoal referem-se à normalidade e não precisa de terapia. Isso não é motivo para negá-la. Ela intervém

especialmente na relação: com o saber, com o erro, com a ignorância; com o risco, com a incerteza; com a ordem (e a desordem), com o imprevisto, com a regra (e com o desvio dela); com o tempo, com o planejamento, com a obediência a ele, com a improvisação; com a ausência ou com o atraso dos outros, com suas emoções e com seus estados mímicos, com suas expectativas; com as diferenças entre as pessoas, com a distância intercultural ou interpessoal; com a escrita, com a palavra, com o silêncio, com a comunicação; com o poder, com a autoridade, com a instituição; com o conflito, com a negociação, com as relações de força; com os objetos e com os procedimentos técnicos; com o trabalho, com o jogo, com a atividade, com o ócio; com as hierarquias de excelência, com as classificações, com a avaliação; com as desigualdades, com as injustiças; com o sofrimento, com a frustração, com o prazer (IBIDEM, 2002, p. 176-177).

Apesar de as teorias atuais sobre a formação docente, seja inicial ou continuada, propagarem a importância de tal dimensão, observamos que os cursos de formação inicial e continuada de professores pouco valorizam em seus currículos ou em suas atividades em sala de aula esse aspecto da formação. Este descaso com a dimensão pessoal no processo de formação docente é um dos motivos da problemática de cunho psicológico ou de relações humanas presente em nossas escolas. Esta envolve a relação do professor consigo mesmo, com os colegas, com os alunos, com a hierarquia escolar, com a comunidade etc.

Atualmente, muitas teorias têm valorizado a formação de professores a partir de suas histórias pessoais, dos ciclos de vida pessoal e profissional, de suas experiências e saberes.

Um dos desafios a ser enfrentado, no sentido de utilizar o aspecto pessoal como princípio formativo, diz respeito à formação dos formadores de professores, que não é adequada para trabalhar com essa questão. A maioria dos formadores de professores não sabe como lidar com esta dimensão durante o processo de ensino-aprendizagem e por isso muitos preferem ignorá-la.

[...] Os formadores ainda devem adquirir as competências necessárias para se aventurarem com confiança nesse registro. Se não as possuem, preferirão acreditar que é possível atuar “racionalmente” sobre problemas “estritamente profissionais” com a maioria dos professores, considerando que aqueles que têm “problemas pessoais” e precisam de uma “ajuda psicológica” não são responsabilidade dos formadores (PERRENOUD, 2002, p.176).

Assim sendo, faz-se necessário investir na reorganização curricular dos cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, repensar suas metodologias de ensino e aprendizagem, bem como preparar melhor os formadores dos atuais e futuros professores.

Sobre o aspecto relacionado ao desenvolvimento profissional como eixo norteador da formação continuada de professores, Nóvoa (1997) ressalta a importância de uma formação que considere o coletivo profissional, a emancipação da profissão, os saberes da prática, a diversificação dos modelos de formação, entre outros.

Práticas de formação contínuas, organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de documentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores (p.27).

A dimensão do desenvolvimento profissional defendida por Antônio Nóvoa deve ser compreendida na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente, isto é, da profissão.

Possibilitar o desenvolvimento profissional do docente individualmente significa dar condições para que este professor possa saber lidar com os vários tipos de

saberes que constituem o arcabouço teórico-prático de sua profissão, com autonomia, competência, criticidade e ética profissional.

Vários são os tipos de saberes que os docentes deverão aprender em seu processo de formação com o intuito de se profissionalizarem, não significando que o conceito de profissionalização se limite à formação docente, mas que esta se caracteriza como um dos elementos dessa profissionalização.

Imbernón (2004), com base nos estudos realizados por Shulman (1989) e Horley (1987), afirma que o conhecimento de um professor profissional deve ser polivalente, que compreenda diferentes âmbitos, tais como:

[...] o sistema (em suas estruturas próprias, sintáticas, ideológicas ou em sua organização), os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e dos próprios sujeitos da educação. [...], conhecimentos sobre o âmbito sociocultural e sóciocientífico (implicações sociais da ciência), considerando que o contextual refere-se em geral ao âmbito estreitamente profissional (p.29-30).

Na perspectiva da racionalidade técnica, a formação de professores comporta os seguintes saberes, conforme Edgar Schein (1980 apud Gómez, 1997):

- um componente de ciência básica ou disciplina subjacente, que serve de suporte à prática e a sua realização;
- um componente de ciência aplicada ou engenharia, do qual derivam os procedimentos cotidianos de diagnósticos e de solução de problemas;
- um componente de competências e atitudes, que se relaciona com a intervenção e atuação ao serviço do cliente, utilizando o conhecimento básico e aplicado que lhes está subjacente.

Com base no pensamento de Yinger (1986), que desenvolveu a imagem do professor como um técnico especializado que aplica as regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado, Gómez (1997) afirma que nas últimas duas décadas a formação de professores tem sido pautada em dois grandes componentes: o científico-cultural, que pretende assegurar os conteúdos a serem ensinados e o psicopedagógico, que permite aprender como atuar eficazmente em sala de aula.

Na visão de Altet (2001), os saberes docentes constituem a seguinte tipologia:

- saberes teóricos, da ordem do declarativo: entre estes, podemos distinguir: os saberes a serem ensinados, compreendendo as disciplinas, os constituídos pelas ciências e os tornados didáticos, a fim de permitir aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores; os saberes para ensinar, incluindo os pedagógicos sobre a gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo;

- saberes práticos, oriundos das experiências profissionais. São também conhecidos como saberes empíricos ou da experiência. De acordo com a psicologia cognitiva, dividem-se em saberes sobre a prática, relacionados aos procedimentos do fazer pedagógico, ou seja, ao “como fazer” e saberes da prática, aqueles oriundos da experiência, produto da ação que teve êxito, da práxis, dentre outros.

Louise Bélair (2001), ao invés de falar em saberes necessários à formação de professores, tendo em vista a docência, fala, especialmente, das competências que esse professor profissional deve adquirir em seu processo formativo, entre as quais destacam-se:

- competências ligadas à vida da classe: refere-se às competências que agrupam atividades referentes à sua gestão, à organização do horário e do tempo, ao arranjo e à utilização do espaço, à escolha de atividades, à exploração de recursos variados e à adaptação ao clima da sala, dentre outras;

- competências referentes à relação com os alunos e suas particularidades: são as que envolvem tarefas e exigem saberes que implicam a comunicação, o conhecimento e a observação de tipos de dificuldades de aprendizagem e de mediação possíveis;

- competências relacionadas às disciplinas ensinadas: correspondem às que exigem saberes eruditos que envolvem as disciplinas do currículo (base do ensino), bem como saberes relacionados ao como planejar os conteúdos a serem ensinados de forma interdisciplinar;

- competências exigidas em relação à sociedade: estas são de várias ordens, conforme as interações do professor com o meio;

- competências inerentes a sua pessoa: referem ao saber ser e saber tornar-se professor reflexivo.

Outros autores como: Brault (1994), Fiorentini (1998), Cifali (2002), Gauthier (2002), Pimenta (2002), entre outros, também discutem a importância da definição e da seleção dos saberes docentes para a constituição do arcabouço teórico-prático da formação docente.

Como podemos observar, a maioria das definições ou tipologias de saberes citados, está ligada ao fazer pedagógico do professor, limitado ao âmbito escolar. Tal

perspectiva é preocupante porque se centra, na maioria dos casos, na psicologia cognitiva, esquecendo-se que o fazer pedagógico ou a função do professor profissional deve assentar-se, também, em visão sociológica, filosófica, antropológica e histórica de educação e que a função do professor, na sociedade, tem um carácter eminentemente ético, político e ideológico. Daí a necessidade de um investimento teórico sólido na formação docente, capaz de subsidiar o professor na tarefa de compreender sua função ou papel sócio-educacional, sob o prisma de diferentes ciências ou correntes de pensamento.

Com base nesse princípio, a formação continuada de professores contribuirá para a formação de um professor crítico, independente e competente em todos os ramos de sua função.

O problema está em como construir, através da formação continuada, esses saberes; quais profissionais estão preparados para mediatizar tal processo formativo; como construir tais saberes sem dissociá-los; enfim, essa tarefa não é simples.

O outro aspecto do desenvolvimento profissional refere-se à autonomia, à emancipação e à organização da profissão docente em si.

O processo de profissionalização da profissão docente, segundo Nóvoa (1997), está ligado à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino.

Esse processo de profissionalização docente vem ocorrendo de forma diferenciada nos vários países do mundo. Tal processo é problemático, tanto do ponto de vista da definição teórica como de sua efetivação.

Assim, hoje os termos profissão, profissionalismo e profissionalização relevam-se complexos e ambíguos em relação a seu significado e obviamente sua aplicação universal a todos os contextos é muito difícil (POPKEWITZ 1990 apud IMBERNÓN, 2004, p. 24).

Segundo Popkewitz (1997) as reformas atuais consideram que o profissionalismo trará um maior prestígio social, melhores condições de trabalho e de remuneração, graças à conquista de privilégios profissionais semelhantes aos que existem no direito ou em medicina. Segundo o autor, o termo profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde, efetiva e eficientemente, à confiança pública. O termo profissional, por sua vez, é mais do que uma declaração de confiança pública: é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos.

Na docência, especificamente, o profissionalismo implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho.

Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem sermos competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle (SCHÖN 1992 apud IMBERNÓN, 2004, p. 25).

Para Brault (1994), a profissionalização se impõe como uma necessidade, tanto em termos de imagem do professor na sociedade civil, quanto em termos de dinâmica de formação. Para ele, um projeto de profissionalização abrange, necessariamente, duas dimensões: a primeira está relacionada ao desenvolvimento profissional, objetiva a aquisição de competências e a segunda refere-se a uma socialização profissional com vistas à construção de uma consciência do papel social dos docentes.

Imbernón (2004), por sua vez, defende uma visão de profissionalização mais ampliada:

Ao nosso ver, a profissão docente desenvolve por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional (p. 43-44).

Nestes termos, a profissionalização da atividade docente envolve vontade política, legalização, organização dos docentes etc.

No Brasil, especificamente, a problemática que envolve a profissionalização docente é antiga e ao mesmo tempo atual, pois além do país não investir adequadamente em formação inicial e continuada dos professores, o salário é defasado, não existe progressão funcional, as condições de trabalho são mínimas, ou seja, o professorado passa por um processo de proletarização. Sobre esse aspecto Contreras (2002) afirma:

[...] outro dos termos controversos é o da paulatina perda, por parte dos professores, daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou ainda a deteriorização daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal status. É esse fenômeno que passou a ser chamado de processo de proletarização (p.33).

Além do mais, os cursos de formação de professores, que são diversos, não contribuem para a formação de uma verdadeira identidade profissional. Os próprios docentes não têm, em sua maioria, pelo menos na prática, consciência de classe. É muito fácil desmobilizá-los por ocasião de uma determinada luta social.

Por outro lado, o Estado, através de suas várias representações, é totalmente controlador, antidemocrático, contribuindo, dessa forma, para impedir o processo de

organização da categoria, bem como de sua autonomia diante das questões referentes à profissão.

Ressaltamos, porém, que a tese da proletarização dos professores não é consenso entre os intelectuais da área educacional, bem como que a defesa da profissionalização da atividade docente implica em comprometer-se (individual e coletivamente) com a sociedade, com os órgãos relacionados à profissão, que passarão a cobrar mais e a exigir um serviço de qualidade, a avaliar tal serviço, sem falar das armadilhas e riscos a que a categoria está sujeita (COSTA, 1995); (CONTRERAS, 2002).

Assim sendo, defendemos uma formação continuada de professores que, dentre as suas várias finalidades, leve em consideração o fator profissionalização docente, ou seja, que a formação continuada de professores seja vista como um direito do docente e que esta se converta, de fato, em um componente do processo de profissionalização da categoria, incidindo diretamente na qualificação, na titulação, na progressão, no salário, no status social, dentre outros aspectos.

A última dimensão a ser analisada referente ao primeiro aspecto ou princípio norteador para uma formação continuada de qualidade, aqui apresentado, refere-se ao desenvolvimento organizacional, isto é, a formação continuada de professores precisa estar relacionada ou levar em consideração a instituição educativa, mais precisamente a escola onde os docentes, em sua maioria, desenvolvem suas atividades profissionais.

Nóvoa (1997), ao defender tal perspectiva afirma:

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu

funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola. (p. 28-29).

Neste sentido, a formação continuada precisa estar em consonância com o projeto de inovação planejado pela escola, ou melhor, a formação dos professores deve favorecer esta mudança.

É a qualidade da educação que está em jogo neste caso. Esta não se consegue somente por uma boa formação docente, mas depende, dentre outros fatores determinantes, da mudança na forma de conceber e gerir a escola.

Estas mudanças no interior da escola dependem de ações externas e internas. As externas referem-se ao apoio e ao aval da mantenedora e as internas dizem respeito à ação das pessoas que trabalham diretamente no espaço escolar.

Para que as mudanças ocorram, é necessário que os setores pedagógico, físico, financeiro e administrativo da escola estejam bem integrados e informados.

Destacamos, também, como de fundamental importância nesse processo de mudanças da instituição escolar, a ação de professores e professoras, principais atores desse processo. Como profissionais da educação, conhecem de perto os problemas a serem resolvidos, bem como possuem subsídios teórico-práticos para pensar as estratégias de mudança. Tal fato só vem reafirmar a importância que tem a formação continuada de professores voltada para o desenvolvimento da instituição escolar. Para isso, a formação precisa estar centrada na escola.

Sobre tal perspectiva de formação, Francisco Imbernón (2004) ressalta:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para

dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação (p. 80).

Trata-se de uma nova forma de definir os conteúdos escolares, as estratégias de ensino, os protagonistas e os propósitos da formação etc, tendo em vista atender às novas e velhas funções colocadas para a escola pela sociedade.

Sobre o assunto em questão, assim se manifesta Isabel Alarcão (2001):

Na sociedade atual, a escola é chamada a desempenhar intensivamente um conjunto de funções. Para além da função de instruir e avaliar tem de orientar (pedagógica, vocacional e socialmente), de guardar e acolher as crianças e os jovens em complementaridade com a família, e isto não apenas durante os tempos letivos, mas, também, fora deles, de se relacionar ativamente com a comunidade, de gerir e adaptar currículos, de coordenar um grande número de atividades, de organizar e gerir recursos e informações educativas, de autogerir e administrar, de se auto-avaliar, de ajudar a formar seus próprios docentes, de se organizar, gerir e avaliar projetos, de participar na formação de todos ao longo de toda a vida (p. 102).

Direcionar um dos objetivos da formação continuada de professores ao projeto de mudança das escolas não significa limitar-se a esse objetivo, impedindo que nesse processo formativo não se tome contato com outros saberes, especialmente com o saber acadêmico produzido na universidade pelas ciências. Ao contrário, esse tipo de saber, mais teórico, deve ser introduzido nos momentos de formação para iluminar os professores no processo de reflexão de sua prática pedagógica na escola.

Assim, a formação centrada na escola transforma a instituição educacional em lugar de formação prioritária em relação a outras instituições formativas, visa desenvolver um paradigma colaborativo entre os profissionais, redefinir as funções, os papéis e a finalidade da instituição, mediante a reflexão deliberada pelo conjunto dos profissionais que ali trabalham, através da pesquisa-ação e do diálogo constante.

Entretanto, para que estes objetivos possam ser alcançados é necessário que a instituição escolar se organize internamente, com tempo para estudos, reuniões, elaboração de projetos etc, tendo em vista vivenciar as estratégias de formação concebidas por essa perspectiva. Por sua vez, os sistemas de ensino devem respeitar a autonomia das escolas, inclusive apoiando-as com especialistas para acompanhar o trabalho a ser desenvolvido, garantindo tempo de estudo e planejamento para os professores, resolvendo os problemas estruturais que competem a sua alçada, custeando financeiramente os trabalhos que exigirem pagamentos, aprovando os projetos planejados pela escola etc.

b) Formação técnica, ética e política;

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, comporta três dimensões essenciais e inseparáveis: a dimensão técnica, ética e política. Não é possível conceber um bom professor sem o domínio e a utilização dessas três dimensões fundamentais de sua formação.

Na perspectiva da formação de um “professor profissional” (Altet, 2001), tanto a formação técnica quanto a ética e a política, fazem-se necessárias para que o docente possa desenvolver bem o seu papel profissional e social.

Entendemos por formação técnica aquela voltada à construção de conhecimentos relacionados ao fazer pedagógico, específico da profissão professor.

Segundo Altet (2001), a função do professor profissional é, antes de tudo, a de articulador do processo de ensino-aprendizagem em uma determinada situação.

Ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, este 'fazer aprender' se dá pela comunicação e pela aplicação; o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula (p. 26).

Nesta perspectiva, a formação técnica refere-se ao aprendizado dos conhecimentos disciplinares e culturais relacionados ao saber a ser transmitido e aos conhecimentos pedagógicos e didáticos relacionados à maneira de organizar as condições de aprendizagem e sua gestão.

No processo de formação continuada de professores tais conhecimentos ou conteúdos devem ser avaliados à luz de uma reflexão teórico-prática que possibilite a atualização e o aperfeiçoamento do docente, frente às mudanças e exigências do processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que no Brasil a atividade do professor não se limita ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Contempla, também, atividades relacionadas à construção do projeto político-pedagógico da escola, à organização curricular, à avaliação, dentre outros aspectos. Apesar de sabermos que tais aspectos estão relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, não está clara ou evidente a defesa dos mesmos na proposta defendida pela autora acima mencionada. Por isso, entendemos que a formação técnica, como dimensão da formação docente, deva incluir os aspectos acima citados, pois é possível que, sob a justificativa ou compreensão limitada de que a função do professor profissional é transmitir conhecimentos, bem como organizar essa forma de transmissão e as situações de aprendizagem do aluno, muitos cursos de formação de professores possam centrar a organização curricular em tais competências.

Queremos ressaltar que a formação inicial e continuada de professores não pode se limitar ao repasse de conteúdos ou conhecimentos relacionados à dimensão técnica, pois o ofício de professor extrapola o âmbito escolar, tendo um papel social e político muito importante no interior da sociedade, que precisa ser discutido pelos professores durante a sua formação.

No que tange à dimensão ética da formação docente, esta se caracteriza pelas atitudes que o professor precisa ter em relação a si próprio, aos alunos, aos seus colegas de trabalho, bem como em relação à sociedade, que deposita em sua atividade, a confiança para a educação de seus membros.

A formação ética do professor volta-se ao saber ser; está ligada aos conteúdos ou conhecimentos atitudinais, aos valores e aos juízos feitos pelos docentes.

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de ‘especialistas infalíveis’ que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (IMBERÓN, 2004, p.29).

A formação ética do professor deve levar em consideração a sociedade plural na qual estamos inseridos, onde as idéias, os valores, a maneira de pensar, de agir e de acreditar é heterogênea. A formação precisa se dar no equilíbrio ou no ponto de convergência da hibridez de nossa sociedade.

Não nascemos seres éticos, mas nos tornamos ao longo de nossa história em sociedade. A ética se aprende na família, na igreja, na escola, ou seja, depende de um processo de ensino, de formação.

Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fazemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão (FREIRE, 1996, p. 33).

A formação ética do professor e de outros profissionais se impõe, atualmente, devido aos grandes ataques sofridos pelos seres humanos, que tiveram e continuam tendo sua dignidade desrespeitada. Neste sentido, um dos compromissos fundamentais da educação é com o respeito radical à dignidade de todos os seres humanos.

Esse compromisso ético da educação, que se estende ao exercício profissional dos educadores, por assim dizer, se acirra nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isso porque as forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais. As condições de trabalho são ainda muito degradantes, as relações de poder muito opressivas e a vivência cultural precária e alienante. A distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos é muito desigual. Em outras palavras, as condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas medições subjetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras. (SEVERINO, 2003, p. 83).

Por isso, fala-se muito, atualmente, dentro de uma perspectiva ética, em temas como educação em direitos humanos (CANDAU; SACAVINO, 1998), (BENEVIDES, 2003); educação multicultural (CANEN, 1998), (CANDAU, 1998), (CANEN E MOREIRA, 2001), (LEITE, 2001), (DUSSEL, 2001), APPLE (2001); exclusão social (VEIGA-NETO, 2001) etc.

Assim, a formação continuada de professores não pode centrar-se somente nos conhecimentos tidos como acadêmicos, mas deve favorecer, também, a reflexão de temas como esses mencionados acima, possibilitando aos docentes subsídios a uma prática coerente com os valores definidos socialmente, tidos como bons e necessários à pessoa humana em sociedade.

Também precisa lhe assegurar a capacidade de avaliação ética dos processos envolvidos em sua prática educacional, de modo que possa agir eticamente, ou seja, articular as suas determinações pessoais às exigências decorrentes da dignidade dos sujeitos educandos e dos direitos universais legítimos da própria sociedade. Trata-se, para esse profissional, de estar inserido num projeto educacional que se refere fundamentalmente aos interesses objetivos dos sujeitos /educandos. É por isso mesmo que se diz que o compromisso ético do educador é fundamentalmente um compromisso político; ou seja, a construção de uma sociedade democrática, feita de cidadania (IDEM, 2003, p. 83).

Mas como ser ético em uma sociedade que, de certa forma, ensina a ser antiético, desonesto, corrupto etc. Acreditamos que formar professores para a eticidade seja uma das alternativas para termos uma sociedade mais respeitadora dos direitos dos seres humanos. Talvez seja mais fácil formar para a eticidade do que exercer a profissão docente com ética, pois tal atitude implica, dentre outras ações, o despojamento de preconceitos, de valores já consolidados pela cultura antiética, defesa e segurança nas idéias expressas, coerência entre o falar e o agir etc. No entanto, como a ética é um aprendizado, acreditamos que é possível seu exercício no dia-a-dia de professores e professoras.

Uma outra dimensão importante e necessária da formação docente é a dimensão política.

Na formação continuada de professores, esta dimensão é responsável por trabalhar a conscientização dos docentes de que sua função profissional em sociedade é carregada de sentido político e ideológico, ou seja, não é neutra. Expressa uma visão de homem, de sociedade, de educação etc, que influencia as relações de poder constituídas socialmente.

O papel do professor na sociedade está ligado a um projeto político, que pode refletir interesses de uma camada ou de outra da sociedade. Seu papel é intencional, visa atingir determinados objetivos. Por isso, é caracterizado como ideológico e político.

Os programas de formação continuada de professores devem levá-los a refletir sobre suas posições, suas escolhas e atividades diante da sociedade na qual estão inseridos como pessoas individuais ou como coletivo profissional.

[...] A ação humana, seja individual, seja coletiva, tendo em sua base necessidades e interesses, implica sempre um projeto, que é, em poucas palavras, uma antecipação ideal da finalidade que se quer alcançar, com a inovação dos valores que a legitimam e a escolha dos meios para atingi-las (NETO 1999 apud KAUCHAKJE, 2003, p. 246).

Os professores precisam ter clareza sobre a que e a quem suas ações educacionais estão servindo, se estão produzindo efeitos e que efeitos são esses, pois segundo Paulo Freire (1996):

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o espaço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (p. 98)

Chamamos a atenção para o aspecto acima apresentado porque estamos observando, a cada dia que passa, o surgimento de cursos ou programas de formação de professores, inicial ou continuada, desprovidos dessa reflexão crítica e política da educação e, em especial, do fazer pedagógico docente.

Atualmente, estamos presenciando a formação de professores dando-se de forma aligeirada, centrada apenas na dimensão técnica da profissão-professor, sem

maiores preocupações ou compromissos com questões como a ética, a política e a cidadania, que envolvem não somente os educadores, mas os educandos também. Sobre esse modelo de formação profissional Marques (1998) comenta:

A formação profissional tem sido pautada por modelos funcionais, em que se traçam características demandadas ao profissional, quer em termos de tipos ideais ou papéis-imagem. Mas os modelos funcionais não conseguem dar conta dos dinamismos da profissão no confronto dos projetos de vida e trabalho com as formas em que, em determinado momento histórico, se estrutura a sociedade e com os interesses que a estruturam (p.61).

A formação continuada de professores, além de capacitá-los para o trabalho, para formação cultural e acadêmica, precisa despertar nos educadores o interesse em discutir os problemas sociais e a sensibilidade para resolvê-los.

O investimento na formação e na atuação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a atividade profissional se tornará intrinsecamente ética (SEVERINO, 2003, p. 83).

Essa formação de cunho político e sócio-histórico só será possível se, na formação inicial e continuada de professores, forem inseridos elementos dinamizadores dessa formação política, a saber: estimular a participação em movimentos sociais e entidades ou grupos não-governamentais, como partidos, sindicatos e outros; possibilitar contato com problemas sociais da comunidade onde estão inseridos, pois, no atual momento, tanto a formação inicial como a formação continuada, estão desprovidas desses elementos.

Nestes termos, concordamos com Giroux e Maclaren (2002) quando afirmam que as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como contra-

esferas públicas, ou seja, as instituições da forma como se encontram hoje estão perniciosamente destituídas não só de consciência social, mas, também, de sensibilidade social. Por essa razão, faz-se necessário desenvolver programas que eduquem os atuais e futuros professores como intelectuais críticos, capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

Assim, advogamos a idéia de uma formação continuada que leve em consideração o papel de formar professores como intelectuais orgânicos, no dizer de Gramsci. Isto é, professores intelectuais ligados organicamente por um compromisso social, ético e político-ideológico com as camadas sociais menos favorecidas, em que, através do saber, possam ajudar na difusão de uma contra-ideologia, contribuindo assim, para uma sociedade mais humana e justa.

Ajudar os professores a se tornarem intelectuais através de sua formação inicial e continuada implica, porém, despertá-los para a análise da função social que desempenham, bem como examinar o que têm impedido, historicamente, uma prática transformadora mais efetiva, por parte desses profissionais, no interior da escola e da sociedade como um todo. Implica, também, ajudá-los a identificar os interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais da sala de aula e os valores transmitidos aos alunos (GIROUX, 1988 apud MOREIRA, 1996, p. 48).

Dessa forma, faz-se necessário verificar como estão sendo organizados os currículos dos cursos de formação de professores no país, tanto os da formação inicial quanto os da formação continuada, avaliar a formação teórica, a prática pedagógica e o engajamento social dos formadores de professores, assim como planejar melhor as estratégias de inserção dos atuais e futuros docentes no movimento social.

c) Formação com base na reflexão da prática pedagógica docente;

Por muito tempo a formação continuada de professores deu-se com base no modelo racional tecnicista da formação docente, em que os saberes da prática, a experiência dos docentes, as suas necessidades e da escola eram renegados a segundo plano.

Atualmente, é visível a tendência em valorizar a prática docente escolar como ponto de partida ao processo de formação dos professores.

Para que a prática docente seja, de fato, componente norteador do processo de formação permanente do professor, é necessário que ela seja refletida, avaliada, repensada, redimensionada.

Gómez (1997) relaciona alguns pontos convergentes em relação à formação de professores, tendo como ponto de partida a prática pedagógica docente, defendidos por diferentes autores:

1. A *prática* deve ser entendida como eixo central do currículo da formação de professores [...];
2. Nega-se a separação artificial entre teoria e prática no âmbito profissional [...];
3. A *prática* deve mesmo constituir-se como o ponto de partida do currículo de formação [...];
4. Apoiar-se na prática não significa que se reproduzam acriticamente os esquemas e rotinas que regem as práticas empíricas que se transmitem de geração em geração como resultado do processo de socialização profissional [...];
5. Assim entendida, a *prática* é mais um processo de investigação de que um contexto de aplicação [...];
6. O *pensamento prático* do professor é uma complexa competência de carácter holístico [...];
7. Enquanto processo de desenho e intervenção sobre a realidade, a *prática* é uma atividade criativa, que não pode considerar-se exclusivamente uma atividade técnica de aplicação de produções externas [...];
8. O *pensamento prático* do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido [...];
9. Uma vez que não é possível ensinar o *pensamento prático*, a figura do supervisor ou tutor universitário adquire uma importância vital [...];
10. Nesta nova perspectiva propõe-se com insistência a criação de *escolas de desenvolvimento profissional*, que estimulem projetos educativos de carácter inovador e que estejam dispostas a colaborar com as universidades na formação dos professores [...];
11. [...] é necessário garantir a presença de formadores experientes, que desenvolvam um ensino reflexivo e que se preocupem com a inovação educativa e com a sua própria auto-formação como profissionais [...];
12. É necessário promover a integração nos problemas da prática dos conhecimentos derivados das ciências básicas e das ciências aplicadas (p. 112-113).

A prática deve ser considerada com uma referência para a reflexão do docente sobre os seus saberes, seu saber-fazer, suas atitudes. Sendo assim, a formação de professores com base na reflexão da prática pedagógica, tem como objetivo examinar as teorias implícitas e explícitas que fundamentam o fazer pedagógico docente, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, provocando um processo constante de auto-avaliação a orientar o trabalho do professor; questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo; descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria; propor um processo que confira aos docentes conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores etc (IMBERNÓN, 2004).

Nascimento (1998), com base em estudos realizados por Kramer (1989), Mendonça (1991), Freire (1991), Nóvoa (1991), Schön (1992), Lelis (1992) e outros, referente à importância da formação continuada de professores com base na escola e nas práticas docentes, destaca como vantagens desse processo formativo os seguintes pontos:

- o desenvolvimento de profissionais reflexivos, através de uma prática de reflexão contínua sobre o trabalho docente, na busca de possíveis soluções para os problemas reais do cotidiano escolar;
- a articulação teoria/prática, constituindo-se, assim, num importante instrumento de atualização dos professores;
- a socialização de experiências bem sucedidas, que são submetidas ao grupo, facilitando o processo de construção e apropriação dos saberes docentes pelos professores;

- a construção do projeto pedagógico da escola, fruto da reflexão, do estudo, da discussão sobre a prática docente, que, por se darem coletivamente, possibilitam a construção de um projeto que mobilize a comunidade escolar;

- o desenvolvimento psico-social do professor, propiciando a aquisição de níveis cada vez mais elaborados de autoconhecimento;

- o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do professor;

- o surgimento de lideranças, facilitado pelo aprofundamento das relações, pelas discussões, pelo nível de comprometimento teórico ou político de cada elemento dentro do grupo;

- o fortalecimento da consciência do educador como agente de transformação social, sujeito político comprometido com a educação;

- a construção de seu referencial teórico que fundamenta a prática do grupo;

- o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais do grupo de trabalho, o que, certamente, facilitará a mobilização de todos em torno de um projeto coletivo.

Entretanto, para que tais aspectos possam realmente ocorrer, é importante que a escola tenha clareza desse processo formativo, ou seja, é preciso ter consciência de que qualquer processo formativo/educativo é um ato político que pode determinar os rumos da escola e das ações dos professores; conceber o processo formativo sempre de forma crítica; possibilitar um clima favorável ao desenvolvimento das atividades; procurar sempre promover a integração grupal, tendo em vista o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem; socializar as atividades entre todos os envolvidos no processo, respeitando a autonomia dos docentes para que possam propor os próprios temas a serem estudados; ter disposição para correr o risco diante do novo a ser desenvolvido;

manter uma infra-estrutura adequada (recursos humanos e materiais), garantindo continuamente o processo formativo dos professores na escola etc.

A escola precisa contar, também, com o aval da mantenedora para a realização das atividades, com a sua parcela de contribuição financeira para custear os gastos a serem realizados, com assessoria especializada para acompanhar e orientar todo o percurso formativo, entre outros aspectos.

Ressaltamos que esta perspectiva de formação continuada de professores, que leva em consideração a reflexão da prática pedagógica docente, é reconhecida entre os profissionais e teóricos da educação pela sua eficácia. No entanto, isso não impede que ressaltemos alguns riscos que essa perspectiva pode trazer à formação docente, bem como que cuidados devemos tomar para evitá-los.

Um dos riscos diz respeito à circunscrição da formação do professor aos saberes da prática, da experiência, colocando, em segundo plano, outras tipologias de saberes que enriquecem a prática pedagógica e fortalecem o papel social dos docentes. Além disso, um outro aspecto que nos preocupa refere-se ao enfoque teórico que é adotado para a reflexão dos problemas enfrentados pelos professores em sala de aula e na escola como um todo. Candau (1998) afirma que a tendência atual de formação continuada de professores é:

[...] de privilegiar os aspectos psicossociais e focalizar realidades micro, de caráter intra-escolar ou centradas em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano ou mesmo não considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente. Neste sentido, muitos dos trabalhos e reflexões desenvolvidos não articulam adequadamente, ou o fazem de modo muito frágil, as dimensões micro-sociais e macro-sociais, psicopedagógicas e político-ideológicas do magistério. É possível detectar um movimento de voltar a uma análise das questões da formação de professores quase sem nenhuma referência a contextos mais amplos, sociais, culturais, políticos, ideológicos nos quais se situam. Se assim fosse, seria um retrocesso. (p. 66).

Por isso, é importante que durante o processo formativo sempre se equacionem os tipos de saberes a serem construídos; que se escolha um referencial teórico adequado e abrangente para iluminar as questões a serem discutidas durante a formação; que não seja dispensada a presença de especialistas nos assuntos a serem estudados, de preferência profissionais experientes e, na pesquisa científica; que o projeto ou programa, bem como o seu conjunto de atividades, seja sempre avaliado, tendo em vista atingir os objetivos propostos, dentre outros aspectos.

É preciso que se destaque, também, como importante e absolutamente necessário em todo esse processo formativo, o papel que exerce a reflexão enquanto categoria inerente aos atos humanos e que exerce uma função decisiva no processo formativo dos docentes, tendo a prática pedagógica como ponto de partida.

A reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre projetos de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador (GARCIA, 1997, p. 59).

As origens da perspectiva que adota a reflexão como categoria importante no processo de formação de professores, remonta Dewey que, em 1933, defendia que o ensino reflexivo que levava a cabo “o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem” (GARCIA, 1997, p. 60).

Apesar de tal conceito já aparecer no pensamento de Dewey, foi Donald Schön que, com maior profundidade, analisou e difundiu o conceito de reflexão.

Para Schön (1997), o processo de reflexão da prática pedagógica, especificamente do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, pode se dar em fases, conforme explicita:

[...] Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras.

Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. [...] Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (p. 83).

Nesta perspectiva, ação, reflexão e formação acontecem simultaneamente. O problema é saber se nossos professores possuem elementos teórico-práticos para operacionalizar tal ação no cotidiano de suas atividades e durante o processo formativo.

Num país como o Brasil, onde uma grande parte dos docentes do Ensino Fundamental, por exemplo, possuem apenas o Ensino Médio (Normal) e a formação continuada é precária, sendo pensada e realizada como reciclagem, dificilmente podemos afirmar que um modelo de formação como esse, que adota a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação, se firme em nossas escolas sem a orientação e acompanhamento de especialistas no assunto, bem como sem uma fundamentação teórica para ajudar o professor a refletir sobre a sua própria prática.

Refletir sobre a prática docente não é apenas uma questão técnica, procedimental, é uma ação que exige conhecimento antes, durante e posterior à ação de refletir.

Garcia (1997), ao analisar as atitudes necessárias a um ensino reflexivo, com base no pensamento de Dewey, aponta as mais importantes:

A primeira atitude necessária para um ensino reflexivo é a *mentalidade aberta*, que se define como “ausência de preconceitos, de parcialidades, e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas idéias [...]”. A segunda atitude do ensino reflexivo consiste na *responsabilidade*. Trata-se, sobretudo, de responsabilidade intelectual, e não de responsabilidade moral [...]. A última atitude a que se refere Dewey é o *entusiasmo*, descrito como a predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina (p. 62-63).

Acreditamos, então, que é o próprio processo de formação que irá desencadear a formação do professor reflexivo. Porém, para que isso possa ocorrer é preciso que no planeamento da formação se priorize estratégias de ensino que leve o professor-formando a ter atitudes reflexivas, críticas e investigativas. É necessário também que os formandos exercitem essa prática da reflexão e da investigação no dia-a-dia do trabalho docente.

Dessa forma, entendemos por professor reflexivo aquele que investiga e reflete sobre sua própria prática pedagógica e, a partir dos resultados dessa ação investigativa-reflexiva, passa a inferir conhecimentos teóricos sobre o seu fazer pedagógico.

Nesta perspectiva, assume-se definitivamente que nas situações decorrentes da prática não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta. O profissional competente actua refletindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. No processo de reflexão-na-acção o aluno mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e comparar novas estratégias de acção, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. [...] o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica (GÓMEZ, 1997, p. 110).

Assim, o duvidar, o indagar, o questionar, deve fazer parte, naturalmente, da formação e da prática dos professores. Desse modo, entende-se a investigação como procedimento de construção científica e como elemento norteador do processo formativo, indispensável à experiência desafiadora do fazer pedagógico docente. Neste caso, a pesquisa passa a constituir-se como condição fundamental à prática inovadora do professor, tornando, assim, ensino e pesquisa aspectos indissociáveis.

Como podemos perceber, falar e promover a formação continuada de professores não são atividades tão simples quanto parece. Pensar a formação continuada de professores requer, antes de tudo, conhecimento da realidade das escolas, das necessidades dos professores, dos objetivos e metas a serem alcançadas com o projeto de formação, domínio das teorias sobre formação docente, dentre outros aspectos.

Em tempos de globalização, onde as mudanças no mundo do trabalho, os avanços das ciências e da tecnologia são uma realidade, a formação de professores ganhou destaque no cenário internacional e nacional, como alternativa capaz de possibilitar aos professores e estes aos futuros e já trabalhadores, a sua atualização e, conseqüentemente, inserção no mundo social e do trabalho, especificamente, campos esses em constantes mudanças.

No Brasil, tanto os professores quanto os sistemas de ensino começam a dar um grande passo no processo de descoberta da formação continuada como ação pedagógica necessária à melhoria da qualidade do ensino. Nesta perspectiva, suas concepções, modelos e princípios, identificados por pesquisadores da área, a partir de experiências já consolidadas, devem servir de base para compreendermos as várias experiências de formação continuada de professores que estão sendo realizadas em todo o país, bem como para subsidiar avaliações, redimensionamentos e proposições possíveis de serem realizadas.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM CASTANHAL - PARÁ: continuidade ou descontinuidade?

4.1 O município de Castanhal: aspectos gerais

A palavra “castanhal” provém de “castanha,” fruto da castanheira, árvore frutífera da região amazônica. O termo foi empregado ao atual município de Castanhal devido sua origem ter se dado em uma área de terra conhecida geograficamente como “campos de castanhais”. Tal área localizava-se às margens da estrada de ferro que ligava Belém a Bragança, às proximidades da estação ferroviária. Foi nesse espaço, então, que o atual município de Castanhal originou-se, cresceu e desenvolveu-se.

Devido ao acelerado processo de urbanização pelo qual passou o referido espaço, após a instalação do Núcleo Colonial de Castanhal, não é possível, atualmente, visualizar qualquer traço primitivo do espaço anteriormente conhecido como “campos de castanhais”. Nem mesmo registros fotográficos foram encontrados.

A criação do Núcleo Colonial de Castanhal deu-se no contexto da política governamental de povoamento da Região Bragantina. Nesse sentido, dentre as várias políticas de desenvolvimento pensadas, estava a construção da estrada de ferro Belém-Bragança, fator determinante para o povoamento e desenvolvimento do Núcleo Colonial de Castanhal.

Nessa perspectiva, em 1891, com a criação da Repartição de Obras Públicas, Terras e Colonização, os campos de castanhais foram loteados e entregues aos imigrantes cearenses para cultivo. Estes, segundo Carlos Araújo (s/d), no seu livro *Epopéia de um povo: uma introdução à História de Castanhal*, foram os autênticos povoadores das terras castanhalenses.

O Distrito ou Vila de Castanhal foi criado em 06 de junho de 1899 pela Lei nº 646 e o Município em 28 de janeiro de 1932, pela Lei Estadual nº 600, tendo Castanhal 73 anos de emancipação político-administrativa. O governador do Estado do Pará responsável por tal outorga foi o General Magalhães Barata.

O município de Castanhal situa-se na Messorregião do Leste paraense e na Microrregião Bragantina. Possui uma área de 1.029 km, limitando-se ao Norte com os municípios de Santo Antônio de Tauá e Curuçá; ao Sul com os municípios de São Miguel do Guamá, Inhangapi e Santa Isabel do Pará; ao Leste com São Francisco do Pará e Igarapé-Açú e ao Oeste com Santa Isabel do Pará e Santo Antônio do Tauá. A sede municipal localiza-se na BR 316 que liga Belém a Brasília.

A população do município, segundo o censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2000, era de 134.496 habitantes e a estimativa feita pelo mesmo instituto para o ano de 2004 era de 154.000.

Considerando os dados do IBGE/2000, a população localizada na zona urbana é de 121.249 habitantes, enquanto a da zona rural é de 13.247 habitantes. A população masculina é de 65.902 e a feminina corresponde a 68.594, sendo Castanhal o 5º maior município, em termos populacionais, do Estado do Pará. Dessa população, a maioria se declarou parda, conforme mostra o quadro a seguir.

Nº ORD.	COR OU RAÇA	POPULAÇÃO
01	Branca	39.201
02	Preta	5.156
03	Amarela	582
04	Parda	87.658
05	Indígena	157
06	Sem declaração	1.742
07	Total	134.456

Quadro 1: População residente, por cor ou raça, Castanhal – Pará, 2000.
Fonte: IBGE/2000.

Em relação ao credo religioso professado pelos castanhalenses, o quadro de número 02 mostra as várias religiões presentes no município e o total da população adepta a cada uma delas.

Nº ORD.	RELIGIÕES	POPULAÇÃO
01	Católica Apostólica Romana	105.743
02	Evangélica	19.483
03	Espiritismo	315
04	Umbanda/candomblé	118
05	Orientais	263
06	Outras	1.995
07	Sem religião	6.186
08	Não determinaram	52
09	Total	134.155

Quadro 2: População residente, por religião, Castanhal – Pará, 2000.
Fonte: IBGE/2000

Quanto à economia do município, está ligada preponderantemente ao comércio, às indústrias de transformação, à agricultura e à pecuária.

O comércio é o setor no qual se encontra o maior número de pessoas ocupadas em Castanhal. De acordo com dados do IBGE/2000, são 16.346 os trabalhadores ocupados no grupo dos serviços, vendedores do comércio em lojas e mercados. O segundo maior grupo de ocupação é o de trabalhadores da produção de bens e serviços industriais, com 11.728 trabalhadores. O número de pessoas não economicamente ativas é quase igual ao total dos economicamente ativos, conforme evidencia o quadro nº 03.

SEXO	POPULAÇÃO POR CONDIÇÃO DE ATIVIDADE		TOTAL
	Econ. ativas	Econ. não ativas	
Homem	33.293	17.094	50.387
Mulher	19.412	34.242	53.654
Total	52.705	51.336	104.041

Quadro 03: Pessoas com 10 anos de idade ou mais, por condição de atividade na semana de referência e sexo, Castanhal – Pará, 2000.
Fonte: IBGE/2000

O quadro evidencia o número alto de mulheres economicamente não ativas. Tal fato pode ser explicado pela ausência de políticas que estimulem e que dêem condições para as mulheres poderem trabalhar.

Dados do censo confirmam que o número de pessoas declaradas sem rendimento é semelhante ao número de pessoas que possuem alguma renda. O rendimento médio mensal dos homens é de R\$473,61 (quatrocentos e setenta e três reais e sessenta e um centavos) e das mulheres é de R\$302,07 (trezentos e dois reais e sete centavos), ou seja, já em 2000 o rendimento apresentado estava acima do salário mínimo atual, o que representa uma situação razoavelmente boa, se comparada a alguns

municípios do Estado, onde o rendimento mensal do trabalhador fica abaixo do salário mínimo. Dos que têm rendimento, a maioria ganha até um salário mínimo, como se pode observar.

Nº ORD.	CLASSES DE RENDIMENTO	POPULAÇÃO
01	Até 1 salário mínimo	22.213
02	1 a 2 salários mínimos	15.876
03	Mais de 2 a 3 salários mínimos	5.420
04	Mais de 3 a 5 salários mínimos	4.738
05	Mais de 5 a 10 salários mínimos	3.627
06	Mais de 10 a 20 salários mínimos	1.460
07	Mais de 20	582
08	Sem rendimento	50.126
09	Total da população	104.041

Quadro 4: Pessoas com 10 anos de idade ou mais, por classe de rendimento nominal mensal, em Castanhal – Pará - 2000.

Fonte: IBGE/2000

Como podemos constatar, as maiores rendas ficam com as classes média e alta que representam um número pequeno da população. A concentração de renda e o desemprego, somados a outros fatores, contribuem para que, principalmente nos bairros periféricos da cidade de Castanhal, possamos encontrar famílias passando fome, crianças e jovens fora da escola, sendo marginalizados, entrando desde muito cedo no mundo do crime, das drogas e da prostituição.

Dessa forma, faz-se necessária a implementação de políticas públicas criadas em parceria com a população, que garantam bem-estar: físico, mental, social, econômico e cultural das pessoas.

Analisando o que existe hoje no município de Castanhal, em relação a políticas públicas que correspondam à garantia dos direitos dos cidadãos castanhalenses, podemos concluir que ainda há muito para ser feito. A título de exemplo, comentaremos apenas três aspectos sociais que consideramos de total importância ao bem-estar das pessoas e ao desenvolvimento do município: saúde, lazer e educação.

O sistema municipal de saúde ainda é ineficiente e precário para atender à demanda populacional do município. Castanhal possui 50 estabelecimentos de saúde, sendo 40 públicos e 10 particulares. O município possui apenas 01 hospital municipal e 02 particulares. O número de leitos disponível através do Sistema Único de Saúde (SUS) é de 40 leitos.

Vale ressaltar, porém, que pelo fato da cidade de Castanhal ser um Pólo de desenvolvimento da Região do Nordeste paraense, pessoas de outros municípios vizinhos e com menos recursos que Castanhal, acabam usando também os serviços de saúde oferecidos pelo município. Os casos graves de urgência e emergência, bem como as doenças infecto-contagiosas e as sem cura, são tratadas em Belém, a capital do Estado.

As maiores dificuldades nesse setor referem-se ao número insuficiente de médicos especializados para atender a todas às necessidades da população, de laboratórios equipados para a realização de exames, de leitos etc. Por conta disso, é comum encontrarmos imensas filas para marcar uma consulta médica ou realizar um exame.

Cabe, porém, mencionar que o salário e as condições de trabalho oferecidas aos médicos não são convidativas, o que dificulta o interesse e a vinda de profissionais especializados para o município.

Quanto ao lazer, o município vem, nos últimos anos, investindo principalmente na construção de praças, com pequenos parques infantis, na construção de ginásios esportivos etc.

O município possui um espaço denominado de “Casa da Cultura”, onde são oferecidos à população eventos na área da música, literatura, teatro, dança, cinema,

dentre outros. No mesmo prédio funciona a Biblioteca municipal, referência para estudos e pesquisas de assuntos variados e principalmente sobre o município de Castanhal.

É importante lembrar que, por muito tempo, esse espaço foi pouco utilizado e valorizado como deveria. Atualmente, a Casa da Cultura foi revigorada, no sentido de possibilitar à população eventos de natureza cultural, promovendo com isso, a valorização da cultura do município, o desenvolvimento intelectual das pessoas e o acesso ao lazer, tão importante neste tempo em que o trabalho, no sistema capitalista, não proporciona completamente a satisfação humana.

Ainda assim, é preciso que se faça mais nessa área. Não há na cidade nenhum teatro, cinema, brinquedoteca ou ludoteca etc. Além do mais, a população não está informada e conscientizada a participar dos poucos serviços que são oferecidos.

Quanto à educação escolar, o município de Castanhal possui 71 escolas municipais, 21 escolas estaduais, 26 escolas particulares e 02 instituições educativas federais: a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal e a Universidade Federal do Pará.

O município conta também com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Centro de Atendimento e Gerenciamento de Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE).

No que tange à Educação Básica, são oferecidas no município Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e as modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, ofertadas pelas diferentes dependências administrativas.

A Educação Infantil é oferecida pelas redes municipal, estadual e particular, atingindo um total de 4.054 crianças matriculadas em 2004, conforme os dados apresentados no quadro seguinte.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ANOS				
	2000	2001	2002	2003	2004
Estadual	316	53	110	108	108
Federal	-	-	-	-	-
Municipal	1.445	1.960	2.080	2.405	2.593
Particular	665	975	877	1.278	1.353
Total	2.629	2.988	3.067	3.791	4.054

Quadro 5: Número de alunos matriculados na Educação Infantil, por dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2000 - 2004.
Fonte: Censo Escolar/ SEDUC/ INEP/ MEC.

Como podemos observar, o total de matrículas referentes a cada uma das redes aumentou em todos os anos analisados. Significa que houve uma ampliação, nesses cinco anos, do número de escolas, professores e, conseqüentemente, de vagas. A rede municipal oferece o maior número de vagas para esse nível de ensino, seguida da rede particular. A Rede Estadual, por sua vez, veio, nos últimos anos, diminuindo sua obrigação com a Educação Infantil, até porque, segundo a legislação educacional, ela deve ser responsabilidade da Rede Municipal de Ensino.

Em que pese tais constatações, ainda é grande o número de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos fora da escola. Se formos comparar os dados fornecidos pelo IBGE/2001, referentes ao número de crianças existentes em Castanhal, na faixa etária de 0 a 6 anos e o total de matrículas no referido nível de ensino, no mesmo ano, veremos que muitas crianças ficaram fora da escola, pois das 21.320 crianças apenas 2.988 foram matriculadas, logo 18.332, correspondentes a 86% ficaram fora da escola.

O caso ilustrativo é referente somente ao ano de 2001. Mas, se fossemos realizar a mesma comparação, atualmente, com certeza iríamos constatar também que o número de crianças com idade propícia a freqüentar a Educação Infantil, que está fora

da escola, em Castanhal, é muito alto. Tal fato é explicado pela quase total ausência de creches e pelo número insuficiente de pré-escolas para atender a todas as crianças da faixa etária em questão.

No que tange à formação dos professores da Educação Infantil, referentes a todas as redes de ensino, 125 professores possuem o Ensino Médio Normal, o que equivale a 81% do total dos docentes e 29 possuem Licenciatura Plena de nível superior, equivalentes a 19% do total dos docentes que atuam no referido nível de ensino.

Diante desse contexto, faz-se necessário, de forma imediata, ampliar o número de vagas na Educação Infantil. Para isso, é necessário que se construam mais escolas, que se contratem mais professores, bem como se invista na formação inicial e continuada dos docentes.

O Ensino Fundamental é ofertado por três redes de ensino, dentre as existentes no município. O quadro de número 06 mostra a evolução do número de matrículas de 1ª a 4ª série, por dependência, no período de 2000 a 2004, em todo o município de Castanhal.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ANOS				
	2000	2001	2002	2003	2004
Estadual	3.841	3.421	3.222	3.001	2.560
Federal	-	-	-	-	-
Municipal	12.466	12.383	12.486	12.777	12.835
Particular	1.915	2.354	2.226	2.042	1.992
Total	18.222	18.158	17.934	17.820	17.387

Quadro 6: Número de alunos matriculados de 1ª a 4ª série, por dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2000 - 2004.

Fonte: Censo Escolar/ SEDUC/ INEP/ MEC.

O quadro evidencia a diminuição, em todos os anos analisados, do número total de matrículas das séries iniciais do Ensino Fundamental, referente a todas as redes. Apesar disso, o número de matrícula na rede municipal aumentou em todos os anos, o que não ocorreu com a rede estadual. A procura por vagas na rede particular, por sua

vez, apesar do número de matrículas dos últimos quatro anos terem sido maiores que o do primeiro ano, diminuiu.

Quanto à formação dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dados do Censo Escolar 2004 demonstram que, dos 561 professores que trabalham nesse nível de ensino, 418 correspondentes a 75%, possuem o Ensino Médio, modalidade Normal, enquanto que, somente 143 equivalentes a 25%, possuem o Nível Superior.

O Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série é ofertado, também, em três das quatro redes de ensino existentes em Castanhal. O quadro de número 07 fornece dados da evolução de matrículas desse nível de ensino, por dependência administrativa, nos últimos cinco anos.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ANOS				
	2000	2001	2002	2003	2004
Estadual	7.018	7.349	7.679	7.681	7.926
Federal	-	-	-	-	-
Municipal	1.002	1.377	1.381	1.778	1.974
Particular	1.479	1.548	1.607	1.708	1.554
Total	9.499	10.274	10.667	11.167	11.454

Quadro 7: Número de alunos matriculados de 5ª a 8ª série, por dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2000 - 2004.
Fonte: Censo Escolar/ SEDUC/ INEP/ MEC.

O quadro mostra a expansão do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série no município. O número de matrículas cresceu em todos os anos analisados referente a todas as redes de ensino. Tal fato justifica-se mediante o emprego de recursos providos do FUNDEF, um dos principais responsáveis pela expansão do referido nível de ensino. O recurso possibilitou a construção de mais escolas, a contratação de mais professores e, conseqüentemente, uma maior oferta de vagas para as últimas séries do Ensino Fundamental.

Quanto à habilitação dos professores para atuarem nesse nível de ensino, o Censo Escolar 2004 informa que, dos 425 professores que atuam de 5ª a 8ª série, 350 possuem Licenciatura Plena, em nível superior, representando 82% do total dos docentes que atuam nessas séries. Os 75 professores restantes possuem apenas o Ensino Médio, modalidade Normal, equivalente a 18% do total dos professores. Estes, segundo a legislação, são considerados não habilitados para atuarem no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série. Contudo, quando há carência de profissionais habilitados no município, o que não corresponde à realidade de Castanhal, a Unidade Regional de Educação (URE) expede uma autorização provisória para que o professor possa trabalhar. O fato que explica, então, em Castanhal, a permanência desses professores não habilitados, diz respeito a muitos desses docentes estarem cursando a Licenciatura Plena, em nível superior, outros por possuírem Licenciatura Curta e outros, ainda, por conseguirem politicamente, assegurar sua autorização provisória, mesmo não estando habilitado para continuar trabalhando no nível acima mencionado.

A modalidade Educação de Jovens e Adultos é oferecida no município pelas redes estadual, municipal e particular. A rede municipal, especificamente, atende tal modalidade em 31 escolas, sendo 17 na zona urbana e 14 na zona rural. O quadro a seguir informa a distribuição de matrículas nessa modalidade de ensino nos últimos cinco anos.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ANOS				
	2000	2001	2002	2003	2004
Estadual	1.966	2.146	2.111	2.084	1.903
Federal	-	-	-	-	-
Municipal	4.460	4.406	5.433	5.284	4.873
Particular	164	365	41	37	63
Total	6.590	6.917	7.585	7.405	6.839

Quadro 8: Número de alunos matriculados na EJA, por dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2000 - 2004.

Fonte: Censo Escolar /SEDUC/ INEP/ MEC.

De acordo com os dados apresentados, a matrícula na Educação de Jovens e Adultos oscilou durante os cinco anos pesquisados. De 2000 a 2003, a rede estadual

demonstrou um crescimento linear no número de matrículas, diminuindo em 2004. A rede municipal, apesar de ter tido um aumento significativo nos anos de 2002, 2003 e 2004, isso em relação aos anos de 2000 e 2001, veio apresentando queda do número de matriculados nos últimos três anos. Na rede particular, as matrículas caíram consideravelmente, principalmente nos três últimos anos.

No que tange aos professores atuantes na EJA, 47 trabalham de 1ª a 4ª série e todos são habilitados para esse nível de ensino. Destes, 31 possuem o Ensino Médio Normal, correspondente a 66% do total de professores que trabalham nessa modalidade de ensino e 16 possuem Licenciatura Plena, em nível superior, equivalentes a 34% do total dos docentes que atuam na EJA de 1ª a 4ª série. No Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série são 187 professores trabalhando. 131 estão habilitados para ministrar aula nesse nível de ensino, pois possuem Licenciatura Plena em nível superior, número que representa 70% do total dos professores, enquanto que os outros 56, que correspondem a 30% do quadro docente do nível mencionado, só possuem o Ensino Médio, modalidade Normal, ou seja, não estão devidamente habilitados para exercerem funções no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série. Em relação à EJA do Ensino Médio, são 10 professores atuantes, sendo 9 habilitados com Licenciatura Plena em nível superior, equivalentes a 90% do total dos professores e apenas 1 professor, que representa 10% do total dos docentes atuantes nesse nível de ensino, não está habilitado, o qual possui apenas o Ensino Médio modalidade Normal.

A Educação Especial é ofertada no município somente pelas redes estadual e particular. A matrícula na rede estadual diminuiu em todos os anos analisados. Já na rede particular a procura por matrículas nessa modalidade de ensino veio crescendo ao longo dos cinco anos pesquisados. Acredita-se que o serviço oferecido pelas escolas particulares seja de melhor qualidade, o que pode ter levado muitos pais a matricularem

seus filhos nessa rede de ensino. A rede municipal, apesar de não oferecer turmas específicas de Educação Especial, vem procurando investir na formação dos professores na perspectiva de trabalharem com alunos portadores de necessidades educativas especiais nas classes regulares. O quadro a seguir apresenta dados referentes a matrículas na Educação Especial no município de Castanhal.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ANOS				
	2000	2001	2002	2003	2004
Estadual	384	340	327	272	248
Federal	-	-	-	-	-
Municipal	-	-	-	-	-
Particular	310	309	314	323	367
Total	694	649	641	595	615

Quadro 9: Número de alunos matriculados na Educação Especial, por dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2000 - 2004.
Fonte: Censo Escolar /SEDUC/ INEP/ MEC.

Segundo o Censo Escolar 2004 trabalhavam em Castanhal, na Educação Especial, 53 professores, sendo 32 com o Ensino Médio Normal, o que corresponde a 60% do total dos professores dessa modalidade, e 21 com Licenciatura Plena em nível superior, equivalentes a 40% do total mencionado.

No que concerne à Educação Profissional, esta é ofertada no município de Castanhal pelas redes federal e particular. Em 2004, a rede federal atendeu 1.424 alunos, isto é, 96% do total de alunos atendidos nessa modalidade de ensino. A rede particular atendeu apenas 62 alunos, ou seja, 4% do total dos alunos atendidos. O quadro 10 apresenta a distribuição de matrículas pelas redes de ensino no período de 2000 a 2004.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ANOS				
	2000	2001	2002	2003	2004
Estadual	-	-	-	-	-
Federal	-	1.030	1.356	986	1.424
Municipal	-	-	-	-	-
Particular	-	90	58	130	62
Total	-	1.120	1.414	1.116	1.486

Quadro 10: Número de alunos matriculados na Educação Profissional, por dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2000 - 2004.

Fonte: Censo Escolar /SEDUC/ INEP/ MEC.

Sobre a quantidade e habilitação dos professores que trabalham na Educação Profissional, o Censo Escolar de 2004 informa que seriam 23 professores que atuavam nessa área educacional, sendo 20 na rede federal e 3 na rede particular. Todos possuem nível superior.

O Ensino Médio, em Castanhal, foi um dos níveis de ensino que mais cresceu nesses últimos cinco anos. O número de matrículas cresceu em todos os anos pesquisados, referente à todas as redes. O maior número de vagas para esse nível de ensino é disponibilizado pela rede estadual, que é oficialmente responsável pela oferta do Ensino Médio, seguida da rede particular. O quadro a seguir apresenta a distribuição das matrículas do Ensino Médio em castanhal, por redes de ensino, no período de 2000 a 2004.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	ANOS				
	2000	2001	2002	2003	2004
Estadual	6.782	7.432	7.787	7.928	9.062
Federal	503		320	1.596	2.191
Municipal	-	-	-	-	-
Particular	708	746	731	859	871
Total	7.993	8.178	8.838	10.383	12.124

Quadro 11: Número de alunos matriculados no Ensino Médio, por dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2000 - 2004.

Fonte: Censo Escolar /SEDUC/ INEP/ MEC.

Como se pode constatar, é crescente a procura por vagas no Ensino Médio em Castanhal. Todos os anos adolescentes e jovens, principalmente, enfrentam grandes filas para conseguir uma vaga. Alguns chegam a não conseguir. São 20 as escolas, no município, que oferecem o Ensino Médio, sendo 13 estaduais, 6 particulares e 1 federal. Mesmo assim, o número de vagas ofertadas ainda é pouco diante da procura que se tem todos os anos.

Em relação aos professores, o Censo Escolar 2004 informa que trabalhavam nesse nível de ensino 378 docentes. 356 possuíam Licenciatura Plena em nível superior, o que representam 94% do total de docentes que atuavam nesse nível de ensino e 22

tinham apenas o Ensino Médio Normal, o correspondente a 6 % do total dos professores.

Vale ressaltar que muitos professores desse nível de ensino, ainda estão cursando Licenciatura Plena, em nível superior, pois o governo do Estado, tendo em vista possibilitar a habilitação dos professores de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, conveniou com três universidades, sendo duas públicas e uma particular, na perspectiva de que estas pudessem ofertar vagas em vestibulares especiais para os docentes da rede estadual de ensino. Assim, muitos professores que ainda não eram Licenciados Plenos, tiveram a oportunidade de concorrer, passar e muitos deles ainda estão cursando o referido nível de ensino, inclusive com conclusão prevista para este ano de 2005.

Com o intuito de visualizar de forma mais ampla os dados gerais da educação castanhalense, especificamente o número de matrículas, por dependência e nível ou modalidade de ensino, bem como a formação dos professores da Educação Básica referente ao ano de 2004, apresentamos nos quadros a seguir informações sobre tais aspectos.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	NIVEIS/MODALIDADES DE ENSINO						TOTAL
	Ed. Infantil	Ens.Fundamental	Ens. Médio	EJA	Ed. Especial	Ed.Profissional	
Estadual	108	10.486	9.062	1.903	248	-	21.807
Federal	-	-	2.191	-	-	1.424	3.615
Municipal	2.593	14.809	-	4.873	-	-	22.275
Particular	1.353	3.546	871	63	367	62	6.262
Total	4.054	28.841	12.124	6.839	615	1.486	53.959

Quadro 12: Número de alunos matriculados, por nível e modalidade de ensino, dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2004.
Fonte: Censo Escolar /SEDUC/ INEP/ MEC.

O referido quadro evidencia que 41% dos alunos que estão na escola, em Castanhal, estão matriculados na rede municipal de ensino, 40% estão na rede estadual, 12 % na rede particular e 7 % na rede federal. Demonstra, também, que a rede municipal de ensino oferece o maior número de vagas na Educação Infantil, Ensino

Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, que a maioria dos alunos do Ensino Médio está matriculado na rede estadual, que a rede particular atende o maior número de crianças portadoras de necessidades educativas especiais e que a rede federal de ensino é a maior responsável pelas matrículas da educação profissional no município.

Quanto ao número de professores e sua formação, o quadro 13 apresenta as seguintes informações:

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	NÍVEL DE ESTUDO DOS DOCENTES			TOTAL
	Ens.Fundamental	Ens. Médio	Ens. Superior	
Estadual	-	185	515	700
Federal	-	-	36	36
Municipal	-	425	294	719
Particular	-	150	233	383
Total	-	760	1.078	1.838

Quadro 13: Número de professores, por grau de estudo e dependência administrativa, Castanhal – Pará, 2004.

Fonte: Censo Escolar /SEDUC/ INEP/ MEC.

Constata-se, a partir dos dados apresentados, que a Rede Municipal de Ensino detém o maior número de professores em seu quadro funcional, seguida da Rede Estadual. Evidencia-se, também, que, do total de 1.838 professores referentes a todas as redes de ensino, 59% possuem o nível superior e 41% possuem apenas o Ensino Médio. A Rede Estadual possui o maior número de professores com nível superior, o equivalente a 74% do total de professores dessa rede de ensino. A Rede Municipal, por sua vez, mantém o maior número de professores com o Ensino Médio, correspondente a 59% do total de professores da referida rede de ensino. Acredita-se que os números referentes à Rede Municipal de Ensino deverá ser modificado brevemente, em virtude do ingresso em cursos de Licenciatura Plena, em nível superior, de 221 professores, muitos deles já em fase de conclusão. Por outro lado, é importante chamar atenção para o fato de que a Prefeitura Municipal de Castanhal, ao abrir concurso público para o provimento de cargos do magistério da Educação Básica, especialmente para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, continua aceitando profissionais somente com o Ensino Médio, modalidade Normal. Tal fato pode provocar o aumento do número de professores somente com o Ensino Médio Normal na rede, o

que, pelo menos em tese, não ajudará a melhorar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas municipais. Apesar de não concordarmos com tal postura, sabemos que esta é amparada pela Lei 9.394/96.

Em fim, diante do cenário educacional apresentado, em que a oferta de vagas em todos os níveis da Educação Básica não é suficiente para atender a demanda em todos os anos e na qual ainda existem professores com formação inicial não adequada atuando em sala de aula, sem falar nas condições de trabalho que ainda não atendem a um padrão de qualidade desejado pelos docentes etc, faz-se necessário um investimento maior em políticas públicas educacionais, planejadas com a comunidade educacional, tendo em vista suprir as reais carências ainda existentes na educação no município de Castanhal.

Apesar do discurso da universalização do ensino em todos os níveis da Educação Básica ser, de certa forma, evidente, ainda existe uma lacuna entre o que se propaga em nível de discurso e o que de fato ocorre na realidade. A expansão do ensino é necessária, mas tem que ser acompanhada de qualidade social, tendo em vista possibilitar às camadas menos favorecidas o direito de conhecer os seus direitos e deveres. Sabemos, no entanto, que isso só será possível mediante a construção de um projeto educacional contra-hegemônico, comprometido com as camadas populares, sendo este capaz de romper com as atuais formas de ensino, avaliação e organização pedagógica das escolas, aspectos estes que, somados a outros, vêm, ao longo de nossa história educacional, excluindo milhões de crianças pobres.

Quanto à Educação Superior no município de Castanhal, destaca-se a presença da Universidade Federal do Pará – UFPA, que oferece os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras, Matemática e Educação Física, no regime regular e Licenciatura

Plena em História, Geografia, Matemática e Pedagogia no período das férias, além do curso de bacharelado em Medicina Veterinária.

A UFPA atende a um total de 1.550 alunos aproximadamente, sendo 1.150 estudando no período regular e 400 no período das férias. O número de docentes da UFPA / Castanhal, segundo dados fornecidos pela mesma instituição referente ao ano de 2003, é de 43 professores, sendo 31 efetivos e 12 substitutos.

Existem, ainda, no município, outras instituições de nível superior como a Universidade da Amazônia - UNAMA, a Universidade Vale do Acaraú - UVA e outras que oferecem cursos, principalmente de Licenciatura Plena, para professores em processo de formação inicial, além de cursos de pós-graduação *lacto sensu*.

Mesmo com a presença da UFPA e de outras instituições de nível superior no município, observamos que é muito pequeno o número de alunos do Ensino Médio de Castanhal que conseguem ingressar no Ensino Superior. Uma grande parte dos alunos que fazem faculdade em Castanhal vem de outros municípios, inclusive de Belém.

Sabemos que são poucas as vagas ofertadas nos vestibulares pelas universidades públicas e que nem sempre os cursos ofertados são de interesse dos candidatos. Por isso, muitos não se inscrevem e, os que tentam, a maioria não passa. No entanto, um dos fatores que mais tem reprovado alunos nos vestibulares diz respeito à má formação que estes estão recebendo no Ensino Médio. Tal fato só vem contribuir para afunilar ainda mais o sistema educacional brasileiro, visto que é muito pequeno o número de alunos que sai do Ensino Fundamental, que chega ao Ensino Médio e consegue entrar no Ensino Superior. Além do mais, dos profissionais formados, que conseguiram ingressar e concluir o Ensino Superior, poucos são também, aqueles que conseguem fazer uma pós-graduação. Dessa forma, fica difícil pensar a educação de

maneira científica, capaz de responder aos anseios da população e promover, de fato, o desenvolvimento social.

4.2 A formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental implementada pela Rede Municipal de Ensino.

A Rede Municipal de Ensino de Castanhal não possui uma proposta específica, sistematizada, voltada para nortear a formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Contudo, a Secretaria Municipal de Educação elaborou, em 2003, um documento denominado “Diretrizes Filosófico-Educativas da Rede Municipal de Ensino”, na qual estão explicitadas as concepções de escola, aprendizagem, currículo, educador, educando, avaliação e bases teóricas defendidas pela referida rede de ensino.

Foi a partir desse documento, da entrevista realizada com a representante da Secretaria Municipal de Educação, dos projetos e relatórios de atividades realizadas no campo da formação continuada de professores, no período de 2000 a 2004, que pudemos elaborar este item que visa apresentar e analisar a concepção, os princípios, os objetivos, a metodologia e os demais aspectos da formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, vistos a partir da ótica da Secretaria Municipal de Educação.

No que diz respeito à concepção de formação continuada de professores, defendida pela rede municipal de ensino, a representante da Secretaria de Educação posiciona-se:

A formação, como o próprio termo já conduz, é algo que se forma ao longo de um período em processo. E formação continuada é, antes de tudo, uma reflexão da prática que tem como intuito redimensionar essa prática. Então, a melhoria dessa prática está intrínseca a uma reflexão do que eu faço, do que eu tenho de conceito, do que eu coloco em prática e o que eu posso melhorar.

As idéias de processo, reflexão e práticas pedagógicas estão no centro da definição elaborada pela entrevistada. Tais conceitos compõem o arcabouço teórico do modelo ou paradigma do professor reflexivo defendido por Schön (1997), Perrenoud (2001), dentre outros. Resta-nos saber, na prática, se tais conceitos são utilizados e de que maneira são trabalhados. Somente os professores poderão confirmar ou negar a prática de tal concepção.

O documento “Diretrizes Filosófico-Educativas da Rede Municipal de Ensino”, por sua vez, critica a concepção de formação continuada como acúmulo de cursos e técnicas, mas, ao mesmo tempo, valoriza-os, desde que contribuam para uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica do professor e da instituição escolar como um todo.

A formação deste não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, contudo, entendemos também que essa formação onde a realização de cursos, treinamentos e encontros devam contribuir efetivamente para uma real discussão das políticas pedagógicas, não só no âmbito escolar da relação professor X aluno, mas da própria instituição, só assim teremos realmente um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa (CASTANHAL, 2003, p.10).

O mais importante, a partir do exposto, não é a forma como acontece ou deveria acontecer a formação continuada (cursos, encontros, treinamentos), mas os objetivos a serem atingidos por esses eventos: discutir as práticas pedagógicas da instituição escolar, refletir criticamente sobre a prática educativa docente etc.

Os objetivos da formação continuada de professores, propostos pela rede municipal de ensino, sistematizados nas Diretrizes Filosófico-Educativas, referem-se:

“[...] à promoção de mudança na prática pedagógica [...], à transformação do sistema escolar [...] e à busca da qualidade do ensino [...]” (p.11-12).

É importante ressaltar que, embora a formação continuada de professores seja importante para a efetivação de mudanças na prática pedagógica docente, para o desenvolvimento da organização escolar e melhoria da qualidade do ensino, esta não pode ser desenvolvida de forma isolada de outras ações que visem à mudança e a qualidade da educação escolar. Não pode ser considerada, em hipótese alguma, como panacéia para todos os problemas da escola e da educação de modo geral. Concebê-la dessa forma é considerar os professores como os grandes responsáveis pelas mazelas da educação, o que não é verdadeiro, apesar de sabermos que os docentes têm certa parcela de culpa no fracasso da educação escolar.

A representante da SEMEDET ressalta, com precisão, o desafio que a Secretaria de Educação almeja superar, mediante a capacitação docente.

Bem, nós temos assim um desafio que eu costumo dizer que seja o nó em que nós nos encontramos. E, ao longo desses cinco anos, acompanhando a coordenação de ensino nós temos tentando minimizar essa questão, que é justamente a questão da leitura e da escrita, ou seja, o processo de alfabetização inicial dos alunos, que está centrado, focalizado justamente no Ensino Fundamental menor de 1ª a 4ª série, claro que se estende nas demais séries. Quando a gente não consegue fazer um bom trabalho de 1ª a 4ª, com certeza vai refletir nas demais séries porque esses alunos, até pelo processo de avaliação, também vão sendo elevados pra outras séries [...].

Está evidente que um dos objetivos da Secretaria Municipal de Educação é melhorar o ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, pois ainda se faz presente nas escolas municipais a problemática da reprovação nessas primeiras séries, causada, dentre outros fatores, pela falta de conhecimento por parte dos professores acerca de métodos eficazes de alfabetização da leitura e da escrita, bem como pela falta de domínio da leitura e da escrita por parte dos docentes. Por essa razão, as escolas e a SEMEDET vêm desenvolvendo, nos últimos anos, ações no campo da formação

continuada de professores visando amenizar o referido problema, embora saibamos que tais ações não tiveram o efeito esperado.

Ainda segundo a representante da Secretaria Municipal de Educação, todo o trabalho de formação continuada de professores desenvolvido pela rede municipal de ensino, leva em consideração a reflexão da prática docente com o objetivo de redimensioná-la ou modificá-la, como princípio básico e fundamental, conforme destaca:

Olha, nós temos assim como princípio a reflexão-ação. Então, a gente parte de que o profissional precisa refletir sobre a sua prática para tentar mudar, ou mesmo se conservar uma prática, mas uma prática que possibilite mudanças, novas posturas, novos olhares e, acima de tudo, a qualidade do ensino que é o nosso ponto principal.

Em que pese a importância deste princípio no processo de formação continuada de professores, é necessário mencionar que a formação continuada não pode se resumir à reflexão da prática pedagógica, ainda que essa atitude seja de suma importância. Deve-se partir dos saberes da prática pedagógica para a descoberta de outros saberes, teorias ou conhecimentos. Além do mais, a reflexão da prática ou da ação pedagógica com o objetivo de avaliá-la, redimensioná-la ou até mesmo mantê-la, não é tarefa simples. Para que este princípio seja de fato concretizado é necessário que os professores sejam levados a desenvolverem uma cultura da reflexão, de preferência na escola, que momentos sejam dedicados a esta tarefa, que os professores tenham uma sólida formação teórica capaz de iluminar a realidade objeto da reflexão etc.

A metodologia de planejamento e execução da formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental é variada. Os temas estudados nos momentos de formação são propostos ora pela Secretaria, que geralmente se baseia em programas ou projetos do Ministério da Educação, ora pelos professores por ocasião de

algum curso ministrado pela equipe de Assessoria Técnico-pedagógica da Secretaria, que observa as angústias e sugestões dos professores.

A formação é dada em forma de cursos, palestras, treinamentos e encontros, geralmente organizados como elementos de um projeto maior a ser desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação. Esta é ministrada de acordo com as séries, níveis, modalidades de ensino e, às vezes, por área do conhecimento, mas nunca atingindo todos os professores.

A elaboração de projetos, cursos, palestras ou encontros, bem como seu assessoramento, ficam, na maioria das vezes, a cargo da equipe de Assessoria Técnico-pedagógica da Secretaria de Educação. Acerca do papel da referida equipe no processo de formação continuada de professores, a representante da Secretaria Municipal de Educação revela:

Os nossos técnicos têm o papel fundamental de assessorar a essas atividades nas escolas, mas é considerando a autonomia de cada escola. Cada escola conta com um técnico ou dois. Hoje já tem um número maior de supervisores. Através do concurso, nós conseguimos lotar técnicos capacitados, com a escolaridade exigida, ou seja, a gente está buscando a qualidade. Então, a assessoria tem mais esse papel de assessorar essas atividades, de está orientando [...].

Segundo informação dada pela referida entrevistada, os supervisores escolares têm sido motivados pela Secretaria de Educação a desenvolverem nas escolas onde trabalham, projetos ou atividades relacionadas à formação continuada de professores: “Considerando a autonomia da escola, estamos a cada dia fomentando discussões que se possam levar e conscientizando os supervisores, os técnicos, dessa competência que eles têm”.

Apesar das referidas afirmações, dois supervisores escolares entrevistados não confirmam o que foi dito pela representante da Secretaria Municipal de Educação.

Segundo os entrevistados, os supervisores escolares não possuem capacitação ofertada pela rede municipal de ensino para que possam realizar a formação de professores. Estes, afirmam que não são convidados pela Secretaria de Educação para participarem do processo de elaboração e execução da proposta de formação continuada de professores que a referida instituição oferece aos docentes. As reuniões das quais participam, a pedido da Secretaria de Educação, são para discutir assuntos burocráticos da escola ou para receber alguma informação dada pela mesma, de interesse das escolas.

Reclamam que os poucos cursos, palestras ou encontros dos quais participam são superficiais e com cargas horárias pequenas, que não garantem um estudo profundo sobre as questões propostas nos referidos eventos.

Afirmam que as poucas atividades que desenvolvem nas escolas, na área de formação dos professores, são organizadas por eles próprios ou com a ajuda dos professores. Algumas vezes, quando a equipe de Assessoria Técnico-pedagógica vai à escola, a visita tem servido mais para fiscalizar do que para apoiar ou interagir com a comunidade escolar.

Não considerar os supervisores escolares como parceiros da formação continuada dos professores, bem como não capacitá-los para esse trabalho, significa não reconhecer que a formação continuada dos docentes, em nível de escola, é uma função, também, do supervisor escolar. É não reconhecer que os referidos supervisores, por estarem mais próximos dos professores e conhecerem os problemas da escola, podem, sem dúvida nenhuma, contribuir significativamente para o processo de formação docente.

Os referidos supervisores entrevistados também teceram críticas à maneira como se dá o processo de formação continuada de professores. Consideram que, freqüentemente, os assuntos ou temas discutidos em um ano são abandonados no outro,

ocorrendo a fragmentação e descontinuidade na formação dos docentes. Estes, afirmam que os temas são trabalhados de forma superficial e que não há um acompanhamento, na escola, da aprendizagem adquirida nos cursos, bem como dos possíveis resultados das ações desenvolvidas. Vejamos a opinião de um deles:

Olha, o trabalho que a SEMEDET faz com os professores, apesar das boas intenções da equipe de assessoria, é muito solto, não há acompanhamento, não tem continuidade das discussões e nem avaliação dos trabalhos realizados. Não chega pra todos os professores e ai eles vêm até a gente, reclamam, dizem que a prioridade é só para uns, que é para gente reclamar na Secretaria. Então é assim, os cursos que têm eu não me lembro direito a carga horária, mas geralmente são de 60 ou de 80 horas e os mini-cursos, oficinas ou palestras, quando acontecem, são de 4 e 8 horas (SUPERVISOR 01).

Diante desse contexto, é importante que se avalie e se repense a metodologia de planejamento e execução da referida formação continuada de professores, tendo em vista incluir os supervisores no processo de planejamento da formação docente, permitir um melhor aprofundamento dos assuntos a serem estudados, principalmente dos problemas vivenciados pelas escolas, bem como evitar a fragmentação e a descontinuidade do processo formativo.

Em relação às atividades voltadas à formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, no período de 2000 a 2004, podemos afirmar que foram poucas e não atingiram todos os professores.

No ano de 2000 foi realizado apenas um encontro de educadores envolvendo todos os professores e demais profissionais da educação do município de Castanhal. No entanto, vale ressaltar que, nos livros de registro das escolas, constam eventos formativos relacionados aos professores do Projeto “Aceleração da Aprendizagem”.

No ano 2001 não se encontrou registro de atividades realizadas no campo da formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com exceção dos

professores do Projeto Aceleração da Aprendizagem que, constantemente, participavam de reuniões, oficinas e mini-cursos.

No ano de 2002, nada foi registrado pela Secretaria Municipal de Educação sobre a formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com exceção dos professores da EJA, que sempre estavam em formação.

No ano de 2003, segundo relatório das atividades desenvolvidas no 1º e 2º semestres, sob responsabilidade da Coordenadoria de Ensino e Assessoria Técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, foram identificadas quatro atividades voltadas para os professores de 1ª a 4ª série: o curso de sala de leitura, voltado especificamente para os professores lotados nas salas de leitura das escolas; o curso “As Diversas Manifestações das Artes Visuais”, voltado para todos os professores que trabalham com a disciplina Arte; o curso de Linguagem Brasileira de Sinais em Contexto (LIBRAS), voltado aos professores das Redes municipal e estadual de ensino, para as técnicas da 8ª Unidade Regional de Educação e para a Equipe de Assessoria Técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e uma oficina de condutas típicas especificamente para os professores de 1ª a 4ª série e para os supervisores escolares.

Já no ano de 2004 foram detectadas quatro atividades: um “Encontro para Repasse das Noções de LIBRAS”, destinado a todos os professores da rede municipal de ensino e à equipe de Assessoria Pedagógica; uma “Oficina de Sustentação Pedagógica”, em parceria com uma editora de livros didáticos, voltada aos professores de 1ª a 4ª série e à equipe Técnico-pedagógica e dois encontros relacionados ao projeto “Despertando Competências Leitoras”.

Como se pode constatar, não existe uma frequência exata dos momentos de formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. O que existe são momentos esporádicos de capacitação dos docentes.

Após a análise da concepção, objetivos, princípios, metodologia de planejamento e execução, bem como das atividades e seus conteúdos, relataremos agora as dificuldades encontradas pela Assessoria Técnico-pedagógica para a implementação dessa prática formativa, os impactos da formação continuada dos professores para a profissionalização docente e para a melhoria da qualidade do ensino, segundo a ótica da Secretaria de Educação.

Dentre as dificuldades encontradas no processo de formação continuada dos professores, a representante da SEMEDET destacou a falta de participação dos docentes nos momentos de formação. Segundo ela, essa dificuldade vem sendo trabalhada há algum tempo, sendo hoje possível ver o problema amenizado, conforme relato.

Olha, eu acho assim, uma dificuldade que nós, eu posso até dizer nós não temos mais essa dificuldade. Eu não posso dizer isso, mas nós conseguimos já minimizar o caso. Era a participação mesmo do professor, porque é o seguinte: quando nós reuníamos com os professores as angústias eram que não tinha capacitação, que o professor era colocado na sala de aula e esquecido, a ele era só cobrado o plano de aula, se os alunos estavam com boas ou más notas, enfim. E quando a gente ia para planejar a capacitação dos professores, quando chegava esse momento, era o momento que o professor se ausentava, ele marcava um médico, ele marcava algum outro compromisso, ele aproveitava da folga para fazer outras atividades. [...] hoje eu acredito que mais de 50% dos nossos professores estão em formação em nível superior ou concluíram o nível superior e tipo assim, eu penso que eles já têm uma consciência desse papel deles. Então, acho que foi assim, nós trabalhamos muito nessa questão do compromisso do professor, que não adianta novas teorias, que não adianta capacitação e mais capacitação se não estiver atrelada a um compromisso e a uma responsabilidade. Então eu creio que foi uma dificuldade que nós enfrentamos, mas que hoje a gente já vê bem menor, de uma forma assim mais minimizada.

Acerca da repercussão da formação continuada de professores para o processo de profissionalização docente que inclui, entre outros aspectos, a progressão na carreira

e a valorização salarial, a mesma entrevistada afirmou que a formação continuada de professores não está garantida no plano de carreira, cargos e salários e não contribui para a progressão automática na carreira, para a valorização salarial e nem para a titulação dos professores. A única repercussão relacionada ao docente refere-se a sua capacitação profissional.

Quanto a sua repercussão na escola e no ensino de 1^a a 4^a série, especificamente, a entrevistada afirma que existe um impacto positivo na tomada de consciência dos diretores, supervisores escolares e professores, no sentido de planejar e executar ações que possam melhorar os índices de aprovação, diminuir os índices de reprovação, evasão e distorção idade/série, conforme relata a seguir.

[...] Nós percebemos que, de acordo com as capacitações que estão sendo feitas e das formações que estão sendo promovidas, a gente consegue perceber nas escolas que o diretor está atento a esta questão e que já consegue perceber que, enquanto administrador, ele tem uma competência não só de liderar um grupo, mas acima de tudo, de tentar intervir diante das situações apresentadas. Os nossos técnicos também, consigo perceber que eles já têm uma visão de que o papel deles lá não é de cobrar, não é de supervisionar, mas sim de coordenar ações que visam melhorias. O professor em si, na sala de aula, a gente já percebe que ele tem um nível, uma postura mais comprometida e, com certeza, isso se reflete justamente nos nossos índices de evasão, repetência, com certeza há toda essa cadeia de resultados.

Vale ressaltar que o impacto da formação continuada de professores na escola e no ensino, visto a partir dos índices de evasão, repetência, aprovação e distorção idade/série, será analisado também em outros itens deste trabalho.

Portanto, cabe dizer que a formação continuada de professores, na ótica da Secretaria Municipal de Educação, assume um modelo misto de formação continuada de professores, pois, tomando como base o que foi exposto teoricamente em termos de concepção e princípios, podemos afirmar que o modelo é inovador, refletindo as características do modelo interativo-reflexivo apresentado por Demailly (1997). Neste modelo, o professor é considerado como um profissional que pesquisa e reflete sobre

sua prática pedagógica e, a partir dela, intervém na realidade. Contudo, se levarmos em consideração a forma metodológica de planejamento e a execução das atividades formativas, bem como o seu caráter esporádico ou ainda, quem elabora tal formação, poderemos afirmar que o modelo é o “escolar” (Demailly, 1997) ou clássico, apresentado por Candau (1998), preponderante na realidade educacional brasileira.

Além do caráter esporádico, é importante mencionar o caráter superficial e descontínuo dos projetos, cursos, mini-cursos etc, que caracterizam o trabalho formativo dos professores em serviço da Rede municipal de ensino de Castanhal - Pará, mencionado pelos supervisores entrevistados.

Se de fato isso for confirmado pelos professores, principais participantes desses momentos formativos, poderemos questionar os resultados dessa prática destacados pela Secretaria Municipal de Educação.

Como pode haver melhoria com o apoio da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino, no nível de consciência dos gestores e supervisores escolares, se não existe uma formação continuada específica para esses profissionais? Se nas poucas atividades formativas, observadas no relatório de atividades fornecido pela Coordenadoria de Ensino, os conteúdos não se referem, especificamente, à questão do papel e da importância de tais profissionais para o processo de melhoria da qualidade do ensino escolar? Como se pode afirmar que os professores melhoraram sua participação nos eventos formativos e que os índices de evasão, repetência e distorção idade/série melhoraram após o processo de formação continuada dos docentes, se a quantidade de atividades, se os seus conteúdos e a frequência em que acontecem, dentre outros fatores, não têm uma relação direta com os resultados acima mencionados?

Acreditamos que seja possível que a formação continuada dos professores de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental tenha repercutido positivamente em alguns aspectos

da escola, nos profissionais e até mesmo na qualidade do ensino, mas somada a outros fatores como o investimento na formação inicial dos professores, a formação continuada desenvolvida nas escolas pelos supervisores escolares e aquela buscada pelos próprios professores, etc.

Contudo, é importante destacar que, apesar da crítica ou questionamentos feitos, esta pesquisa não dá conta de analisar o currículo oculto, ou seja, aquilo que não está explícito como conteúdo das atividades formativas, nos relatórios fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. É possível que, em momentos formativos, tenham sido incluídos conteúdos relacionados aos resultados destacados pela Secretaria, apresentados neste item do trabalho, que não, necessariamente, estejam presentes nos programas dos eventos formativos.

Assim, na perspectiva de aprofundar as questões apresentadas relacionadas com a formação continuada de professores, apresentadas sob o olhar da Secretaria Municipal de Educação, é que analisaremos no próximo item a visão dos docentes, principais informantes desta pesquisa.

4.3 O que pensam os professores da formação continuada realizada pela Rede Municipal de Ensino.

É importante ressaltar, antes de tudo, que os professores pesquisados exercem suas funções como docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série e que se procurou valorizar os que possuem maior tempo de serviço, visto que a pesquisa se propôs a analisar a formação continuada dos professores das séries iniciais do Ensino

Fundamental no período de 2000 a 2004. O quadro a seguir mostra alguns dados acerca dos informantes da pesquisa.

ESCOLAS	PROF.	ANOS DE SERVIÇO					FORMAÇÃO DOS DOCENTES				TOTAL
		1-5	6-10	11-15	16-20	20-25	Ens. Médio	Ens. Sup. Incompleto	Ens. Sup. completo	Não Resp.	
E. Ana Paula	08	01	02	01	03	01	04	01	03	-	08
E. José João	08	-	01	01	02	04	04	-	03	01	08
E. Emilia Gimenez	08	01	03	01	01	02	02	01	05	-	08
E. Ireme Titan	11	05	03	03	-	-	04	02	05	-	11
E. Graciela Gabriel	08	03	01	03	01	-	04	01	03	-	08
E. Mª ds Encarnação	01	-	-	-	01	-	01	-	-	-	01
E. José Mª do Lago	07	01	01	03	01	01	03	-	04	-	07
E. Georgina Nascimento	07	01	02	-	03	01	02	01	01	03	07
E. Novo Horizonte	04	02	02	-	-	-	01	01	02	-	04
E. Francisco Espinheiro	06	03	03	-	-	-	01	02	03	-	06
E. Maria Viganor	02	-	01	-	01	-	01	-	01	-	02
Total	70	17	19	12	13	09	27	09	30	04	70

Quadro 14: Número de professores pesquisados, por escola, anos de serviço e formação, Castanhal – Pará, 2005

Os questionários foram distribuídos entre 11 escolas da zona urbana, de um total de 25, ou seja, a pesquisa atingiu 44% das escolas da zona urbana.

Os 70 professores pesquisados correspondem a 26% de um total aproximado a 260 professores do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série.

Desses 70 professores, 76% possuem mais de 4 anos de serviço na Rede Municipal de Ensino, 38% possuem somente o Ensino Médio (Normal), 43% possuem o Ensino Superior completo, 13% estão cursando o Ensino Superior e 6% não responderam a esse item. Conclui-se, então, que o número de professores com formação em nível superior ultrapassa 50% do total dos professores pesquisados. Este fato é relevante em relação à formação dos professores de outros municípios do Estado do Pará.

Os dados apresentados nos sugerem que os professores pesquisados estavam em condições, pelo menos em tese, tanto pelos anos de serviço quanto pela formação, de responder às questões colocadas no questionário de pesquisa.

A primeira questão respondida pelos docentes tinha como objetivo conhecer que concepções tinham os professores sobre a formação continuada da qual participam. As respostas foram bem variadas, conforme apresenta o quadro de número 15 a seguir.

NºORDEM	CONCEPÇÃO DOS DOCENTES	FREQ. ABSOLUTA	FREQ. RELATIVA
01	São atividades formativas permanentes, que visam o desenvolvimento profissional, a melhoria da prática pedagógica e o ensino.	46	66%
02	São atividades que visam atualizar os conhecimentos dos professores.	09	13%
03	São momentos de troca de experiência.	01	02%
04	São cursos de pós-graduação.	01	02%
05	Não sabem do que se trata.	01	02%
06	Não responderam.	11	15%
07	Total	70	100%

Quadro 15: Concepção dos docentes de 1ª a 4ªsérie da Rede Municipal de Ensino, sobre formação continuada, Castanhal - Pará, 2005.

Está evidente no quadro apresentado que a maioria dos professores tem uma idéia adequada acerca do que seja a formação continuada. O mais importante é a clareza que apresentam sobre os objetivos desse trabalho formativo, que corresponde ao desenvolvimento profissional e à melhoria da prática pedagógica dos docentes, bem como à melhoria da qualidade do ensino.

Apesar dessas constatações, ainda existem professores que possuem uma idéia limitada ou equivocada sobre o assunto. É comum escutarmos dos docentes que, formação continuada é somente “atualização dos conhecimentos”, é “reciclagem” dos professores ou que são “treinamentos”, na perspectiva de buscar adquirir novas competências ou habilidades para o fazer pedagógico. Também foi significativo o número de professores que não respondeu a tal questão. Tais fatos podem ser explicados pelo grau de formação do docente, pela falta de leitura sobre a temática pesquisada ou mesmo pela falta de interesse para responder ao questionário.

Na tentativa de descobrir, de fato, se os professores pesquisados tinham conhecimento sobre a temática em questão, indagamos se já tinham lido algo sobre formação continuada e que citassem pelo menos um autor. Isso para aqueles que já tivessem lido algo sobre o assunto. O quadro seguinte mostra o resultado dessa investigação.

Nº ORDEM	OPINIÃO DOS DOCENTES	FREQ. ABSOLUTA	FREQ. RELATIVA
01	Sim	38	54%
02	Não	28	40%
03	Não responderam	04	6%
04	Total	70	100%

Quadro 16: Número de professores de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino que já leram algo sobre formação continuada, Castanhal – Pará, 2005.

Apesar de 38 docentes (54%) já terem lido algo sobre formação continuada de professores, 09 deles não responderam ou citaram o nome de nenhum autor (a) conhecido (a), 08 disseram que não lembravam o (a) autor (a) anteriormente lido (a). Assim, somente 21 professores (30%) do total pesquisado, conseguiram responder completamente à pergunta. Os autores ou livros citados foram: Ribas, Holzmann e Alonso, Mirte, Morin, Celso Antunes, Vasco Moreto, Vera Candau, Hoffmann, Antônio Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Ferrari, Paulo Freire, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Revista Educação e Cadernos de Estudos do MST (Movimento dos Sem Terra), embora saibamos que nem todos esses autores escrevem sobre formação continuada de professores.

É importante mencionar também que, 28 dos professores (40%) nunca leram nada sobre formação continuada de professores e 4 (6%) não responderam a questão em destaque. Considerando que os 6% não responderam a questão porque, provavelmente, não tinham conhecimento do assunto, então teremos um total absoluto de 32 professores, o equivalente a 46% dos pesquisados, que não conhecem ou nunca leram algo sobre o tema já mencionado.

Esse fato pode ser explicado por dois fatores: a formação inicial e continuada desses professores deixou de enfatizar o assunto ou mesmo é recente na literatura nacional, o que faz com que os professores ainda não tenham tido contato com obras ou autores que pesquisam a questão discutida.

No entanto, verificou-se que muito dos professores, apesar de saberem do que se tratava a pesquisa, por estarem vivenciando situações concretas referentes à formação

continuada, ainda apresentam dificuldades de ler, compreender e formular conceitos. Isso ficou claro quando precisavam elaborar alguma resposta para uma determinada questão aberta, apresentada no questionário. Por isso, para alguns, foi mais conveniente deixar a questão em branco.

Quanto aos objetivos da formação continuada, 66% dos pesquisados afirmaram que esta deve possibilitar o desenvolvimento da escola, do docente e a melhoria do ensino. 13% disseram que a mesma deve promover a atualização dos conhecimentos dos docentes, 2% ressaltaram que a formação continuada deverá promover a troca de experiências entre os docentes da escola, 15% não responderam e 4% disseram que não sabiam do que se tratava.

Dessa forma, constata-se que a maioria dos professores tem um conhecimento adequado acerca dos objetivos da formação continuada. Os dados refletem, também, o anseio desses docentes em participar de uma formação que possibilite, de fato, o alcance dos aspectos anteriormente mencionados.

No que tange a existência de uma formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental com frequência, ofertada pela rede municipal de ensino, 31% dos entrevistados disseram que sim, 16% disseram que não e 53% afirmaram que existe em parte, conforme apresenta o quadro abaixo.

Nº ORDEM	OPINIÃO DOS DOCENTES	FREQ. ABSOLUTA	FREQ. RELATIVA
01	Sim	22	31%
02	Não	11	16%
03	Em parte	37	53%
04	Total	70	100%

Quadro 17: Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a existência freqüente de formação continuada de professores implementada pela Rede Municipal, Castanhal – Pará, 2005.

O fato de 31% dos professores afirmarem que existe com frequência um trabalho de formação continuada voltada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, ocorreu em virtude de a Secretaria Municipal de Educação oferecer, de

fato, alguns cursos, mini-cursos, oficinas aos professores. Porém, esses momentos de capacitação docente são esporádicos, não têm tempo determinado para acontecer, não estão amparados por um plano específico de formação docente, com previsão de objetivos a serem cumpridos, com período destinado à avaliação dos resultados etc. Por essa razão, 53% dos entrevistados afirmaram que só existe formação continuada dos profissionais acima mencionados, em parte, ou seja, pelo fato dessa capacitação não acontecer constantemente, o que ocorre não corresponde às expectativas dos professores e, muito menos, supri as necessidades das escolas.

É importante enfatizar, também, que 16% dos pesquisados responderam que não existe prática de formação continuada voltada aos professores do Ensino Fundamental menor. Muitos desses informaram, em conversa com o pesquisador, que responderam “não” pelo fato de nunca terem participado de um momento de formação oferecido pela Secretaria de Educação. Segundo seus depoimentos, a formação acontece por série, mas nunca atinge todas, nem todos os professores de uma mesma escola. Às vezes, são realizados sorteios para ver quem vai participar dos momentos de formação. Em um ano, por exemplo, pode ocorrer de uma ou mais séries não serem priorizadas pela Secretaria, por isso, os professores dessas séries ficam sem participar dos momentos formativos oferecidos pelo sistema mantenedor. Alguns, até revoltados, chegaram a ressaltar que a prioridade é só para a 1ª série do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Com base nas respostas dadas pelos professores, nas entrevistas feitas com os supervisores escolares e nas atividades constatadas no relatório fornecido pela Coordenadoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, ficou constatado que não existe, de fato, uma prática de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal fato pode ser comprovado pela quantidade de

atividades realizadas por ano, nessa área, ou pela frequência da realização dos momentos formativos. Sobre este último aspecto, o quadro a seguir confirma que não existe um tempo determinado para a realização das atividades de formação continuada.

NºORDEM	OPINIÃO DOS DOCENTES	FREQ. ABSOLUTA	FREQ. RELATIVA
01	Semanalmente	–	–
02	Quinzenalmente	–	–
03	Mensalmente	–	–
04	Bimestralmente	03	04%
05	Não tem tempo determinado	63	90%
06	Outros	04	06%
07	Total	70	100%

Quadro 18: Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a frequência em que acontecem os momentos de formação continuada de professores oferecida pela Rede Municipal, Castanhal – Pará, 2005.

O quadro evidencia a não existência de uma prática freqüente de capacitação dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Este fato demonstra a falta de compromisso da rede municipal de ensino com os profissionais da educação, especialmente com os professores e, conseqüentemente, compromete a qualidade do ensino oferecido nas escolas municipais.

Sobre a metodologia de planejamento dos poucos momentos de capacitação oferecidos para os docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, os professores tiveram opiniões diferentes. A maioria (76%) afirmou que as atividades formativas são planejadas pelo poder público municipal representado pela Secretaria Municipal de Educação. Apesar dessa constatação, 6% dos professores afirmaram que os temas a serem discutidos ou estudados nos momentos de capacitação são escolhidos pelos docentes em suas reuniões, 1% disse que os temas são escolhidos pelos supervisores escolares, 6% afirmaram que são os supervisores em conjunto com a Secretaria de Educação e 1% que são escolhidos pelos professores e supervisores em conjunto, a partir das necessidades dos professores e da escola. O restante (10%) não respondeu a essa questão, conforme demonstrativo a seguir.

FORMA DE ESCOLHA DOS TEMAS	FREQ. ABSOLUTA	FREQ. RELATIVA
Os professores reúnem e decidem o que gostariam de estudar.	04	6%

O supervisor é quem decide.	01	1%
É escolhido pela equipe técnico - pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.	53	76%
É escolhido pelos professores e supervisores em conjunto.	01	1%
É escolhido pelos supervisores em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação.	04	6%
Não responderam	07	10%
Total	70	100%

Quadro 19: Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a forma de escolha dos temas estudados nos momentos de formação continuada de professores oferecida pela Rede Municipal, Castanhal – Pará, 2005.

O fato dos momentos de capacitação dos docentes não ser planejado juntamente com eles ou com suas escolas, contribui para que os temas estudados nesses momentos formativos, não correspondam às expectativas dos docentes, não dando respostas, portanto, aos problemas vivenciados pelas escolas ou pelos próprios professores.

É necessário, para um maior aproveitamento da formação continuada dos professores, que a Secretaria de Educação, através da equipe de Assessoria Técnico-pedagógica, verifique junto às escolas ou aos supervisores escolares, quais são as necessidades dos professores antes de planejar os momentos formativos. Seria mais democrático eleger junto com os professores ou escolas, os temas ou problemas prioritários a serem estudados, de que simplesmente ofertar um curso e comunicar às escolas ou aos professores a participarem do evento. Os professores e as escolas, com certeza, ganhariam com essa atitude.

O quadro de número 19 evidencia, também, o papel que tem o poder instituidor (Secretaria Municipal de Educação) no processo de tomada de decisões sobre a formação docente.

O fato da Secretaria Municipal de Educação decidir sobre os temas que serão estudados, a forma como serão repassados, seus assessores e a clientela, sem antes fazer um diagnóstico sistematizado das necessidades das escolas, dos professores, das séries etc, pode causar a resistência. Pode levar os docentes a não assumirem uma responsabilidade com o seu processo de aprendizagem e, principalmente, pode levá-los

a não colocar em prática os possíveis conhecimentos adquiridos, pois suas necessidades podem não estar contempladas nesses momentos formativos, bem como seus saberes e experiências podem não ser valorizados como pontos de reflexão e de possível aprendizagem.

Vale ressaltar que o papel do formador, ou seja, da equipe de Assessoria Técnico-pedagógica da Secretaria de Educação, neste contexto, é de repassar saberes e conhecimentos acadêmicos instituídos pelas ciências e prescritos por um poder instituidor externo aos docentes, causando muitas vezes, uma não adesão ou aceitação daquilo que é proposto.

Quanto à forma de execução, 87% dos professores afirmaram que a capacitação é realizada mediante mini-cursos, oficinas, palestras e reuniões pedagógicas, conforme dados apresentados no quadro 20.

NºORDEM	FORMAS DE REALIZAÇÃO	FREQ. ABSOLUTA	FREQ. RELATIVA
01	Mini-cursos, oficinas, palestras e reuniões pedagógicas.	61	87%
02	Não acontece	07	10%
03	Outras formas	02	03%
04	Total	70	100%

Quadro 20: Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre as formas de realização da formação continuada de professores oferecida pela Rede Municipal, Castanhal – Pará - 2005.

As informações confirmam que os poucos momentos formativos são realizados em forma de cursos, mini-cursos, palestras, oficinas, dentre outros. A carga horária desses eventos varia entre 1 hora para as palestras e, no máximo, 80 horas para os cursos.

Apesar de sabermos da importância que têm determinados cursos, mini-cursos, oficinas etc, para a formação docente, o que nos preocupa é o fato da Secretaria de Educação se limitar a esses eventos, muitas vezes organizados sem a participação dos professores e de suas escolas, sem o conhecimento das reais necessidades das mesmas e achar que isto é uma política adequada de formação continuada de professores.

Uma política de formação continuada de professores precisa ser pensada, mediante um programa que articule as escolas, o sindicato dos professores, as agências formadoras etc, tendo em vista o processo de profissionalização dos docentes, o desenvolvimento da escola e a melhoria da qualidade do ensino. Esse ideal poderá ser concretizado na medida em que os professores, as escolas, de forma organizada, comecem a exigir do poder público municipal uma maior atenção à questão educacional, apresentando um projeto diferente de formação docente.

Então, se considerarmos a metodologia de planejamento, a forma de execução, o responsável por definir todo o processo formativo, bem como o papel do formador, podemos dizer que a formação continuada de professores realizada em Castanhal – Pará, pela Rede Municipal de Ensino, aos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, corresponde ao modelo “escolar” apresentado por Demailly (1997):

Na forma escolar, o ensino é organizado por um poder legítimo exterior aos professores: Igreja, Estado ou Nação. [...] Os professores (ou os formadores) têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente num programa oficial [...]. Os formadores não podem ser considerados como pessoalmente responsáveis pelo programa que ensinam ou pelas posições que exprimem, pois ambos relevam de uma obrigação à qual, do mesmo modo do que os seus alunos estão sujeitos (p.144).

A crítica maior a esse modelo formativo se dá pelo fato deste desconsiderar o professor como agente da sua própria formação, por desconsiderar os saberes, as experiências já construídas e pela falta de autonomia de quem é responsável pelo repasse do conhecimento – o formador.

Candau (1998), fazendo uma análise da prática de formação continuada de professores no Brasil, chegou à conclusão de que o modelo “clássico” - marcado pela idéia da reciclagem, da atualização, que desconsidera a história de vida dos professores, suas experiências positivas, seus saberes, etc - é o preponderante.

A realidade de Castanhal, no Pará, se encaixa no modelo descrito por Candau (1998) quando afirma:

[...] Outras possibilidades de reciclagem podem ser a freqüência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação em simpósios, congressos, encontros orientados, de alguma forma, ao seu desenvolvimento profissional.

Tendo como base de análise o relatório fornecido pela Coordenadoria de Ensino, as entrevistas com os supervisores e a opinião dos professores materializada nos questionários de pesquisa, podemos dizer que a formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino fundamental é marcada pelas seguintes características: ausência de um planejamento ou programa de formação continuada específico aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental articulado com as escolas, sindicatos, agências formadoras etc; superficialidade das discussões nos momentos formativos, ou seja, pouco tempo para avaliar a prática pedagógica docente, relatar os problemas vivenciados no espaço escolar, identificar as reais necessidades dos docentes e concretizar um trabalho formativo baseado na reflexão-ação como propõe Schon (1997) e pela esporadicidade e descontinuidade dos eventos formativos, isto é, pela falta de uma prática freqüente de capacitação dos docentes, bem como por uma constante fragmentação que ocorre de um ano para o outro ao se trabalhar uma determinada temática ou projeto, pois este nunca é aprofundado, vivenciado, avaliado, sendo logo substituído por outro.

Sobre a consideração das experiências e saberes docentes no processo de formação continuada, o quadro a seguir revela que 47% dos professores pesquisados disseram que somente às vezes, no processo de capacitação docente, realizado pela Rede Municipal de Ensino de Castanhal, esses aspectos são valorizados. 12% afirmaram que tais aspectos nunca são valorizados, 6% não responderam a essa questão e 30% afirmaram que os saberes, as experiências e as histórias de vida dos docentes são

levados sim, em consideração, nos momentos formativos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação.

NºORDEM	OPINIÃO DOS DOCENTES	FREQ. ABSOLUTA	FREQ. RELATIVA
01	Sim	21	30%
02	Não	12	17%
03	Às vezes	33	47%
04	Não responderam	04	6%
05	Total	70	100%

Quadro 21: Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a consideração dos saberes, experiências e necessidades dos professores nos momentos de formação continuada oferecida pela Rede Municipal, Castanhal – Pará, 2005.

Apesar de 30% dos entrevistados afirmarem que nos momentos formativos são levados em consideração os saberes, as experiências e as necessidades dos professores, 47% afirmaram que esses aspectos são valorizados às vezes, 17% afirmaram que não, ou seja, não é dada atenção a esses aspectos. Tais fatores são confirmados no quadro a seguir.

NºORDEM	OPINIÃO DOS DOCENTES	FREQ. ABSOLUTA	FREQ. RELATIVA
01	Sim	25	36%
02	Não	0	0%
03	Em parte	40	57%
04	Não responderam	05	07%
05	Total	70	100%

Quadro 22: Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre se os assuntos estudados na formação continuada oferecida pela Rede Municipal estão indo ao encontro de suas necessidades e das escolas, Castanhal – Pará, 2005.

Observa-se que, embora 36% tenham dito que os temas estudados suprem suas necessidades e as das escolas como um todo, 57% dizem que, somente em parte, ou seja, às vezes ou de forma limitada, essas temáticas vêm ao encontro de suas necessidades e das instituições.

Os dois quadros confirmam a falta de articulação entre quem planeja e executa os momentos formativos e os beneficiados por esses serviços, ou seja, professores e escolas. Reafirmam também a descontinuidade já mencionada anteriormente, uma vez que não existe uma articulação eficiente que seja capaz de identificar as reais necessidades de professores e escolas. Assim, dificilmente serão valorizados os saberes dos professores, as experiências positivas, o conhecimento visto como “velho”, etc.

Essa realidade não é específica de Castanhal, pois Collares, Moysés e Geraldini (1999) já denunciaram tal situação no âmbito das políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil como um todo.

Embora a expressão “continuada” recoloca a questão de tempo – e nesse sentido poderia enganosamente remeter à história –, pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um “tempo zero”. Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. A cada ano letivo, uma nova turma, um novo livro didático, um novo caderno intacto. Zerado o tempo, está-se condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial.

No entanto, são os saberes produzidos na escola, junto com outros colegas e alunos, que iluminam e dirigem as práticas mais significativas do processo de formação social e intelectual a que se dedicam professores e alunos (p.211).

Na perspectiva de continuidade defendida, a ruptura é um elemento importante e essencial, ao contrário da descontinuidade que nega a história, o tempo, conforme se posicionam as autoras.

Em contraste com a ruptura, elemento essencial da continuidade, a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um “tempo zero”. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o sujeito (1999, p. 212).

É importante destacar que não somos contra as mudanças, contra o novo, desde que este não seja imposto pelo simples fato de ser novidade, pelo fato de estar na moda. Sabemos que, pelo fato das mudanças serem tão constantes e rápidas no âmbito das Ciências, da Tecnologia e da vida social, em geral, é que a escola e a própria formação de professores precisa ser inovada. Nesta perspectiva, algumas rupturas se fazem necessárias, respeitando o que já foi construído, o que é sólido, eficiente e eficaz. Assim, o novo tem mais chance de dar certo e de ser aceito por todos.

Além das categorias continuidade e descontinuidade um outro fio condutor norteou essa investigação. Trata-se da formação técnica, ética e política dos professores.

Então, para verificar se a formação continuada de professores de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental leva em consideração o princípio da formação técnica, ética e política, buscou-se identificar quais os conteúdos trabalhados nos momentos formativos no período de 2000 a 2004.

Segundo o relatório de atividades fornecido pela Coordenadoria de Ensino, podemos identificar os seguintes temas trabalhados:

NºORDEM	TEMAS TRABALHADOS	ANOS
01	Sem registro	2000
02	Sem registro	2001
03	Sem registro	2002
04	Como organizar e trabalhar na sala de leitura; As diversas manifestações das artes visuais; Noções de LIBRAS; Condutas típicas.	2003
05	Noções de LIBRAS Como trabalhar com textos em sala de aula Competências leitoras	2004

Quadro 23: Temas trabalhados nos momentos de formação continuada dos professores de 1^a a 4^a série da Rede Municipal de Ensino, oferecida pela Rede Municipal, Castanhal – Pará, 2000 - 2004.

Como se pode constatar, os temas que compõem o programa ou currículo dos momentos de capacitação docente realizados pela Rede Municipal de Ensino, centram-se em aspectos ligados exclusivamente ao fazer pedagógico em sala de aula. A formação visa subsidiar o professor para que ele possa saber desenvolver alguns conteúdos ou métodos de ensino durante as aulas.

Apesar de sabermos que a formação técnica, isto é, aquela voltada para o fazer específico da profissão, é tão importante quanto as outras dimensões da formação continuada dos docentes, tal formação não pode limitar-se a essa dimensão. O professor precisa ter uma formação ética e política também. Contudo, sabemos que o Estado não tem interesse nenhum em oferecer aos professores uma formação com esse caráter. Ao contrário, este utiliza o próprio currículo para impor seus interesses ideológicos.

Nesta perspectiva, estudiosos do currículo como Apple (2000), Moreira e Silva (2002), dentre outros, afirmam que o currículo oficial é, antes de tudo, uma imposição cultural, um instrumento de materialização da ideologia de um grupo dominante.

Os professores, ao serem perguntados sobre os temas trabalhados nos momentos formativos dividiram suas opiniões: 37% não responderam a questão e 63% responderam assuntos variados, tornando-se difícil quantificá-los. Além disso, alguns incluíram temas trabalhados na formação continuada oferecida pela própria escola, o que dificultou ainda mais a confirmação somente dos temas trabalhados na formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação.

Os principais temas apresentados pelos professores foram: leitura e escrita, noções de arte, linguagem de sinais, planejamento e metodologia de ensino, avaliação da aprendizagem, PCN, pedagogia de projetos, interdisciplinaridade, noções de competências e habilidades, evasão e repetência, drogas e violência, meio ambiente, ética e cidadania.

A partir do exposto, fica evidente que os conhecimentos ou saberes objeto da formação continuada desses professores, tanto a oferecida pelo sistema mantenedor quanto a oferecida pelas escolas pesquisadas, centram-se em um componente científico cultural, tendo em vista assegurar o conteúdo a ser ensinado e um componente psicopedagógico, que permite aos professores organizar o ensino, a aprendizagem e a atuação em sala de aula (GOMES, 1997).

Na visão de Altet (2001, p.29) tais conhecimentos ou saberes correspondem:

aos saberes teóricos” da ordem do declarativo, entre os quais podemos distinguir: os “saberes a serem ensinados”, compreendendo os disciplinares, os constituídos pelas ciências e os tornados didáticos a fim de permitir aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores; os “saberes para ensinar”, incluindo os pedagógicos referentes à gestão interativa em sala de aula, os didáticos nas diferentes disciplinas e os saberes da cultura que os está transmitindo.

Assuntos como ética e cidadania, destacados pelos professores como assuntos estudados nos momentos de capacitação, não se referem à formação do professor em si,

como cidadão, como ser ético e político. Estão voltados para os discentes, ou seja, para ensinar aos alunos noções de conteúdos atitudinais.

Criticando a idéia de uma formação e, conseqüentemente, de uma profissão puramente técnica aos professores, Imbernón (2004) afirma:

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exercem influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (p.29).

A formação do professor precisa pautar-se nas dimensões técnica, ética e política. Uma formação que não valorize as duas últimas dimensões está propensa a formar professores sem senso crítico, dependentes e antiéticos diante dos grandes problemas sociais, éticos, políticos e econômicos pelos quais passam as sociedades contemporâneas e a própria profissão docente.

Nessa perspectiva, é importante considerar o que Severino (2003, p.83) nos fala:

O investimento na formação e na atuação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a atividade profissional se tornará intrinsecamente ética.

Valorizar a formação ética e política do professor significa bem mais que somente inserir conteúdos dessa natureza nos currículos dos cursos de formação inicial ou continuada. Significa, acima de tudo, possibilitar o contato com movimentos sociais, com sindicatos, com os problemas da comunidade onde a escola está inserida. Significa garantir o direito do professor falar, questionar, criticar, votar, ser votado, ser respeitado enquanto profissional que tem direito a um salário digno, à progressão na carreira, a um ambiente de trabalho acolhedor e bem equipado, pois aprendemos também com os

contextos, com as situações e com os problemas reais. Embora saibamos dos limites existentes para a concretização deste ideal de formação, é preciso formar o professor para ser um intelectual comprometido com as camadas menos favorecidas da sociedade. Para isso, é necessário possibilitar o contato deste com os problemas e as organizações das referidas camadas sociais, pois segundo Gramsci “as ligações que unem os intelectuais às classes sociais dependem das organizações nas quais trabalham” (PIOTTE, 1975, p.24).

Além de investigarmos o conteúdo da formação continuada dos professores de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental, oferecida pela Rede Municipal de Ensino, procuramos verificar, também, a repercussão desta para o processo de profissionalização dos docentes.

Assim, de acordo com a entrevista dada pela representante da Secretaria Municipal de Educação, a formação continuada que os professores recebem não contribui para a certificação de competências, para a titulação, para a progressão na carreira e, muito menos, para o aumento de salário. Segundo Imbernón (2004), esses elementos são constitutivos do processo de profissionalização docente.

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc, e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento (p.43-44).

Os professores pesquisados confirmam a versão da entrevistada. Dizem que a formação continuada recebida contribui somente para capacitar melhor os professores

ao exercício de suas funções didático-pedagógicas no interior das escolas, conforme mostra o quadro abaixo:

NºORDEM	OPINIÃO DOS DOCENTES	FREQ. ABSOLUTA	FREQ.RELATIVA
01	Proporcionou progressão na carreira.	02	03%
02	Proporcionou aumento de salário.		
03	Aumentou a titulação.	01	01%
04	Promoveu a certificação de competências.	04	06%
05	Contribuiu apenas para melhorar a formação profissional.	55	79%
06	Outras contribuições.	01	01%
07	Não responderam.	07	10%
08	Total	70	100%

Quadro 24: Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a contribuição da formação continuada de professores oferecida pela Rede Municipal à profissionalização docente, Castanhal – Pará, 2005.

A partir do exposto constata-se que a formação continuada recebida pelos professores está voltada somente para um aspecto do processo de profissionalização dos docentes, que é a formação de competências e habilidades específicas para o desenvolvimento do ensino.

Em Castanhal, especificamente, a problemática que envolve a profissionalização docente é antiga e, ao mesmo tempo, atual. Além do município não investir fortemente na formação inicial e continuada dos professores, o salário é defasado, se comparado com os de outros profissionais. Não existe progressão automática, só através de concurso público. As condições de trabalho são muito precárias, ainda que tenham melhoradas nos últimos anos, ou seja, o professorado passa por um processo de proletarização. Sobre esse aspecto Contreras (2002) comenta:

[...] outro dos termos controversos é o da paulatina perda, por parte dos professores, daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou ainda, a deteriorização daquelas condições de trabalho nos quais depositavam suas esperanças de alcançar tal status. É esse fenômeno que passou a ser chamado de processo de proletarização (p. 33).

Contribuem, também, para a não profissionalização dos docentes, na perspectiva de Nóvoa (1997), a quantidade de cursos diferenciados de formação inicial, o que não ajuda a definir a identidade profissional do docente e a postura controladora e antidemocrática do Estado, que contribui para impedir o processo de organização da

categoria, bem como de sua autonomia diante de questões referentes à profissão e à consciência de classe dos próprios professores etc.

Assim, advogamos a idéia de uma formação continuada de professores que seja articulada com os outros componentes do processo de profissionalização docente; que seja garantida no plano de carreira, cargos e salários; que promova o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, bem como da organização escolar e, fundamentalmente, a melhoria do ensino, como preconiza Nóvoa (1997).

Cabe ressaltar, no entanto, que não vemos a formação continuada como a panacéia para todos os problemas relacionados à profissão docente, às escolas e ao ensino. Mas, consideramos que os conhecimentos adquiridos pelos docentes nos momentos formativos podem e deveriam, principalmente, ajudar o processo de transformação da realidade educacional do país. Foi acreditando nessa possibilidade que procuramos investigar, também, a repercussão da formação continuada de professores na melhoria da qualidade do ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais da zona urbana de Castanhal, nosso próximo ponto de discussão.

4.4 A repercussão da formação continuada de professores no desenvolvimento da escola e na melhoria do ensino.

Sabendo que a formação continuada de professores deve possibilitar, dentre outros fatores, o desenvolvimento da escola e a melhoria da qualidade do ensino, investigamos até que ponto a formação continuada realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Castanhal tem contribuído para tais aspectos.

Para isso, entrevistamos uma representante da Secretaria Municipal de Educação, professores e supervisores escolares, além de analisarmos os índices de aprovação, reprovação, evasão e distorção idade/série dos alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Segundo a representante da Secretaria Municipal de Educação, existe repercussão positiva da formação continuada dos professores na escola, principalmente, no que diz respeito ao compromisso de alguns profissionais com a qualidade da educação oferecida.

Nós percebemos que, de acordo com as capacitações que estão sendo feitas, das formações que estão sendo promovidas, a gente consegue perceber nas escolas que o diretor está atento a essa questão e que já consegue perceber que, enquanto administrador, ele tem uma competência não só de liderar em grupo, mas, acima de tudo, de tentar intervir diante das situações apresentadas. Quanto aos nossos técnicos, também, consigo perceber que eles já têm uma visão de que o papel deles lá não é de cobrar, não é de supervisionar, mas, sim, de coordenar ações que visam melhorias. O professor em si, na sala de aula, a gente já percebe que ele tem um nível, uma postura mais comprometida e, com certeza, isso se reflete justamente nos nossos índices de evasão, de repetência. Com certeza há toda essa cadeia de resultados.

O discurso da entrevistada evidencia um maior comprometimento dos diretores escolares, supervisores e professores com o ensino escolar, a partir das capacitações e formações oferecidas aos professores.

Mas, será que isso ocorre de fato? Como podemos ter certeza de que os diretores estão mais comprometidos com a educação escolar e que tal comprometimento foi despertado a partir da formação continuada dos professores e não a partir de uma formação continuada específica para esses profissionais?

Podemos fazer os mesmos questionamentos em relação aos supervisores escolares. Sobre estes, a entrevistada faz uma avaliação de seus trabalhos nas escolas, especificamente, em relação à formação continuada dos professores.

Eu acho assim, que nós estamos caminhando, nós não estamos 100%, mas, também, nós não estamos 0%. Hoje é comum chegar aqui, na Secretaria, um convite, um projeto, a título daquilo que eles estão atuando, do que eles estão desenvolvendo nas escolas. Então, eu penso que nós estamos caminhando e é esse rumo que a gente está procurando, justamente que cada um se conscientize de seu papel e não fique esperando determinações da Secretaria e que por eles estarem lá, na escola, vivenciando o cotidiano, eles podem intervir nessas formações que venham fortalecer e ir em busca da qualidade do ensino.

No que tange à função do supervisor escolar no processo de formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, boa parte dos docentes pesquisados nos respondeu que este profissional não tem nenhum papel, conforme demonstra o quadro a seguir.

NºORDEM	FUNÇÃO DOS SUPERVISORES	FREQ. ABSOLUTA	FREQ. RELATIVA
01	Planejar e assessorar os momentos de formação;	16	23%
02	Orientar individualmente os professores;	09	13%
03	Informar à Secretaria de Educação sobre a necessidade de formação dos professores;	10	14%
04	Não contribuem para o processo formativo dos professores;	24	34%
05	Outros;	08	12%
06	Não responderam.	03	04%
07	Total	70	100%

Quadro 25: Opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a função dos supervisores escolares no processo de formação continuada dos professores oferecida pela Rede Municipal, Castanhal – Pará, 2005.

O quadro demonstra o papel diferenciado atribuído aos supervisores escolares, de escola para escola, em relação à formação continuada de professores. Porém, o mais importante é que 43% dos entrevistados afirmaram que os supervisores têm algum papel no processo formativo dos professores no âmbito da escola. Por outro lado, 34% afirmam que tais profissionais não contribuem para o desenvolvimento formativo dos docentes.

Diante do problema expresso, entrevistamos alguns supervisores escolares e perguntamos sobre a questão acima mencionada. Segundo eles, os supervisores não têm nenhum papel, de fato, no processo de formação continuada dos docentes oferecida pela Secretaria Municipal de Educação. Isto não significa que não desenvolvam nenhuma atividade nessa área no espaço escolar. Ao contrário, segundo os entrevistados, na

medida do possível, eles estão sempre promovendo algo no sentido de capacitar melhor os professores. Sobre a função dos supervisores no processo de capacitação docente desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, o seguinte depoimento é elucidativo:

Olha, nós contribuimos não para formar diretamente o professor porque quem ministra os cursos é o pessoal da Assessoria. Nós temos o papel mais de informar para a Secretaria o que os professores estão precisando, o que a escola almeja. Na maioria das vezes, nós participamos dos cursos junto com os professores, mas é como ouvinte, sem nenhuma atribuição específica. Agora, em nível de escola, somos nós os responsáveis de realizar esse trabalho de formação com os professores (SUPERVISOR 03).

Um outro supervisor, ao se referir, especificamente, sobre o trabalho que os supervisores desenvolvem em relação à formação continuada dos professores, afirma:

Como eu falei, o nosso trabalho de formação continuada com os professores se dá em nível de escola. Às vezes eu reúno com eles e a gente decide realizar alguma atividade nessa área, como mini-cursos, oficinas e os encontros pedagógicos que nós fazemos por série para atender as necessidades de cada turma e dos professores também (SUPERVISOR 02).

Como podemos observar, a função dos supervisores escolares no processo de capacitação docente, planejado pela Secretaria de Educação, diz respeito mais ao repasse de informações acerca das necessidades dos professores e das escolas onde trabalham. Mas, paralelo à capacitação realizada pela Secretaria de Educação, os supervisores desenvolvem em suas escolas atividades de cunho formativo, tendo em vista atender as necessidades dos professores. Sabemos, no entanto, que nem todos os supervisores assumem tal compromisso no âmbito escolar. Muitos deles, além de se limitarem em observar ou supervisionar o trabalho docente, possuem uma formação teoricamente frágil, o que não lhes permite desenvolver um trabalho específico de formação continuada dos professores.

Um dos problemas enfrentados pelos supervisores que dificulta a realização da capacitação dos docentes, no âmbito da escola, diz respeito à ausência de uma adequada

formação continuada para os referidos profissionais. Sobre essa questão um dos supervisores entrevistados afirma:

Nós sempre participamos de reuniões na Secretaria, de cursos, oficinas, palestras, às vezes junto com os professores, outras só entre os supervisores. Mas eu acho que é preciso uma formação mais direcionada para como trabalhar com os professores, como realizar essa formação com eles, porque são muitas as dificuldades e nem tudo a gente aprende na universidade. Então, essa formação deveria nos ajudar a nos formar melhor para que nós pudéssemos formar, também, os professores (SUPERVISOR 03).

No que tange à posição dos supervisores acerca da repercussão da formação continuada de professores no desenvolvimento escolar, os entrevistados afirmam:

Sim, tem ajudado, não como deveria, mas pelo menos a gente não fica sem nada. Nós percebemos que os professores estão mais interessados em participar, em querer saber mais, muitos deles não tem vergonha de falar de suas dificuldades, então eu acredito que esses cursos de capacitação têm ajudado os professores nesse processo de buscar novos conhecimentos, de despertar para o estudo. A gora é difícil a gente perceber um resultado maior porque as coisas na educação são lentas (SUPERVISOR 01).

Olha, de modo geral, não, porque como eu falei a pouco, são poucos os professores que têm acesso. [...] então eu acredito que por esse motivo não há assim uma repercussão e, até pelas condições, também, que nós temos de desenvolver trabalho com os alunos, a questão de materiais, de recurso (SUPERVISOR 02).

Eu acredito que sim, mas é difícil de perceber claramente em que aspecto essa formação tem ajudado. Até porque, como eu disse, nem todos os professores colocam em prática os conhecimentos que aprendem. Por isso, fica difícil se ver os resultados. A gente sabe que muita coisa vem mudando na escola, mas é com a ajuda de todo mundo, não é só com a formação continuada dos professores (SUPERVISOR 03).

Os professores, por sua vez, ao serem questionados acerca da repercussão da formação continuada recebida pela Rede Municipal de Ensino para a vida escolar como um todo, deram respostas variadas, conforme o exposto no quadro a seguir:

NºORDEM	REPERCUSSÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	FREQ. ABSOLUTA	FREQ. RELATIVA
01	Melhorou a relação entre escola e comunidade;	06	09%
02	Melhorou o relacionamento interno entre as categorias que compõe a escola;	01	01%
03	Melhorou a organização do espaço físico da escola;	01	01%
04	Ajudou a aperfeiçoar a gestão escolar;	02	03%
05	Repercutiu para a melhor organização pedagógica da escola: elaboração do projeto político pedagógico, currículo, avaliação, etc;	38	54%
06	Não contribuiu para o desenvolvimento da escola;	08	12%
07	Não responderam;	10	14%
08	Outras contribuições.	04	06%
09	Total	70	100%

Quadro 26: opinião dos docentes de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, sobre a contribuição dada às escolas pela formação continuada de professores oferecida pela Rede Municipal, Castanhal – Pará, 2005.

As entrevistas dos supervisores e o quadro com as opiniões dos professores nos informam posições diferentes acerca da repercussão da formação continuada dos professores no processo de desenvolvimento da escola.

Os supervisores, em geral, acreditam que há uma repercussão da formação continuada dos professores no desenvolvimento escolar como um todo, porém, afirmam que seja difícil perceber com clareza tal repercussão. Eles ressaltam que nem todos os professores têm acesso à capacitação docente, que parte dos professores participantes desses momentos formativos não colocam em prática o que aprendem e, por último, que a escola tem mudado, mas que essa mudança é reflexo de um conjunto de fatores, incluindo neste a formação continuada dos docentes.

Quanto aos professores, 54% dos entrevistados afirmaram que essa repercussão incidiu diretamente no aspecto pedagógico da escola, ou seja, tal fato confirma o que foi anteriormente comentado acerca da formação implementada pela rede municipal, pois está centrada nos conhecimentos ou saberes ditos didático-pedagógicos, voltados para a organização e repasse do ensino nos estabelecimentos.

O motivo de aparecer outros tipos de contribuições, como respostas, deu-se pelo fato de muitos professores incluírem a contribuição da formação continuada oferecida na escola, a partir dos assuntos estudados que se relacionam com o interesse de cada unidade escolar.

O quadro nos informa, também, que, segundo os professores, não há contribuições da formação continuada recebida por eles para o processo de tomada de consciência e comprometimento de diretores e supervisores escolares. Tal fato contradiz a posição da Secretaria Municipal de Educação. Embora saibamos que os diretores e supervisores têm papéis relevantes na educação escolar, especialmente no processo de formação docente, como mostrou o quadro de número 25, relacionado à função do supervisor escolar no processo de formação continuada dos professores.

Acreditamos na melhoria das ações dos diretores e supervisores no âmbito escolar, no aumento do nível de comprometimento destes com a melhoria da qualidade de ensino. No entanto, tais fatos não estão somente relacionados com a formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, mas com um conjunto de fatores que envolvem desde a formação inicial, e “continuada”, até o processo de identificação destes profissionais com o trabalho ou função que exercem nas escolas.

Quanto à contribuição da formação continuada dos professores para a vida escolar, esta deveria ser prevista antes mesmo do desenvolvimento da ação formativa. Uma vez prevista, deveria tornar-se um objetivo ou meta a ser alcançada, pois a formação continuada de professores só tem sentido se promover mudanças, melhorias, tanto para os docentes, quanto para a escola e o ensino de modo geral.

Segundo Nóvoa (1997), a formação continuada de professores deve levar em consideração o desenvolvimento da organização escolar.

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola (p.28-29).

O autor defende a problematização, durante a formação de professores, sobre o tipo de escola que se pretende, como deve ser organizada para atender às demandas sociais, dentre outros aspectos. Tal fato é importante porque, se não for através de um projeto alternativo de escola, de caráter popular, no qual as camadas menos favorecidas possam ser contempladas na sua forma de pensar e agir, não será possível se operacionalizar grandes mudanças educacionais, pois a escola na sociedade capitalista tem servido, historicamente, mais para reproduzir as desigualdades sociais do que para suprimi-las. Este fato contradiz o que apregoa a ideologia capitalista sobre a escola: “[...] sua função seria a de reduzir as diferenças devidas à origem familiar, profissional, de classe social, até que elas desaparecessem, realizando, assim, o ideal de unificar, no seio de uma cultura comum, aquilo que a política divide” (CUNHA, 1980, p. 12).

Em Castanhal – Pará, apesar da formação continuada de professores ter uma contribuição limitada no desenvolvimento educacional, são visíveis as intenções da Secretaria de Educação, dos diretores, supervisores e professores, em geral, no sentido de buscar melhorar a educação escolar no município de Castanhal.

Um dos indícios dessa mudança foi a elaboração, em 2003, das Diretrizes Filosófico-Educativas, na qual estão explícitas as concepções de escola, aprendizagem, educador, educando etc, defendidas pela Rede Municipal de Ensino. As escolas, a partir de seus projetos político-pedagógicos, deverão adotar ou não tais concepções. Além disso, vale mencionar os esforços e projetos desenvolvidos pelos diferentes estabelecimentos de ensino do município, na tentativa de melhorar a qualidade da educação.

Porém, ainda que reconheçamos tais esforços e intenções, muita coisa precisa ser feita para melhorar, de fato, a educação escolar no município. Uma delas é o planejamento da formação continuada dos professores, tendo como um dos princípios, o

desenvolvimento da escola e, conseqüentemente, do ensino. Sobre tal perspectiva, Imbernón ressalta:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores, para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se, em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação (p.80).

Trata-se de uma forma diferente de ver o processo formativo docente. Forma-se para a ação, para a mudança, para o desenvolvimento. A formação centrada na escola visa responder aos problemas mais imediatos surgidos em sala de aula e, principalmente, superar os desafios colocados pela sociedade contemporânea à escola.

Com a formação docente vinculada à superação dos problemas e desafios da escola, não significa que o currículo base dessa formação possa se fechar a outros princípios, dimensões e saberes importantes à docência. Ao contrário, esses novos saberes ou dimensões a serem trabalhadas no processo formativo dos professores são fundamentais para que os docentes possam ter uma compreensão profunda e ampliada da escola e de seus problemas.

A formação dos docentes vinculada ao desenvolvimento escolar favorece, dentre outros fatores, a verificação se os professores estão colocando em prática o aprendizado adquirido e se está surgindo efeitos positivos a partir desse processo formativo.

Assim, a formação centrada no desenvolvimento escolar transforma a instituição educacional em lugar de formação prioritária, visando desenvolver um modelo colaborativo entre os profissionais, buscando redefinir as funções, os papéis e a finalidade da instituição mediante a reflexão realizada pelo conjunto dos profissionais

que ali trabalham, utilizando, para isso, o diálogo constante. Tal fato não descarta a colaboração do sistema mantenedor como assessoria e apoio técnico-financeiro para o desenvolvimento das ações.

No que tange à contribuição da formação continuada de professores para a melhoria da qualidade do ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, zona urbana de Castanhal, entre 2000 a 2004, procuramos investigar tal aspecto mediante a análise das taxas de desempenho escolar referentes a essas séries do Ensino Fundamental. O quadro seguinte fornece os dados necessários à referida análise.

ANOS	APROVAÇÃO				REPROVAÇÃO				ABANDONO				DISTORÇÃO			
	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
2000	68,5	73,4	80,3	87,4	31,5	26,6	19,7	12,6	13,0	9,1	7,8	7,9	55,3	67,5	76,7	79,1
2001	64,2	75,2	78,9	83,1	35,8	24,8	21,1	16,9	10,2	7,1	6,8	6,4	48,8	61,1	68,8	75,5
2002	67,3	72,7	79,5	87,1	32,7	27,3	20,5	12,9	10,0	6,0	6,1	7,3	48,4	59,1	65,8	67,2
2003	70,0	76,7	74,8	88,4	30,0	23,3	25,2	11,6	13,0	7,7	7,5	6,5	43,2	58,7	62,3	64,8
2004	68,7	75,5	79,7	85,0	31,3	24,5	20,3	15,0	11,8	6,5	7,5	6,2	46,1	50,8	60,5	64,4

Quadro 27: Taxas de desempenho escolar de alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal, zona urbana, Castanhal – Pará, 2000 – 2004.

Fonte: SEMEDET/2005

Apesar de ter ocorrido uma expansão do Ensino Fundamental menor da Rede Municipal de Ensino, o quadro 27 evidencia que esta não foi acompanhada por uma melhoria qualitativa do ensino no nível citado. Os indicadores educacionais ainda mostram elevados índices de reprovação, abandono e distorção idade/série.

Essa realidade não é peculiar ou exclusiva de Castanhal, mas é característica da educação brasileira como um todo, conforme nos falam Neto e Vale (1996):

A análise da situação educacional brasileira [...] permite duas interpretações paradoxalmente contraditórias. A primeira, intencionalmente otimista, ressalta os aspectos positivos que se sobressaem no atual cenário educacional, como a significativa expansão da matrícula em todos os níveis de ensino, fenômeno acompanhado de uma tendência de melhoria dos indicadores de eficiência do sistema, especialmente no ensino fundamental.

Estas evidências permitem sustentar que a educação no país apresentou avanços expressivos nas últimas décadas. A segunda forma de interpretar os indicadores, numa perspectiva comparada, revela os aspectos ainda insatisfatórios do sistema educacional, como a persistência de elevadas taxas de repetência, abandono e distorção idade/série e o baixo rendimento dos alunos apontados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (p.06).

Neste sentido, podemos dizer que o maior problema da educação brasileira, hoje, não é o acesso à escolarização, pois a meta de universalização do Ensino Fundamental já está sendo quase atingida, mas a permanência e o sucesso escolar dos alunos.

O quadro de número 27 mostra que as taxas de retenção de alunos estão altas de mais nas quatro séries analisadas, principalmente na 1ª e 2ª séries. A taxa de retenção na 1ª série, com exceção do ano de 2003, aumentou em todos os outros anos. Na 2ª série a taxa oscilou ora para mais ora para menos, permanecendo na casa dos 20% nos cinco anos investigados. Na 3ª série as taxas dos últimos quatro anos foram maiores que a do ano inicial analisado. No ano de 2004, último ano da pesquisa, a taxa de reprovados chegou a 20,3%. Na 4ª série a taxa de reprovados chegou a 15% em 2004, a maior taxa entre todas as outras anteriores.

A evasão, outro problema sério da educação castanhalense e brasileira, também ainda se faz presente no cenário educacional. Em Castanhal, no período de 2000 a 2004, as taxas de evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apesar de apresentarem certa diminuição, ainda são consideradas altas. Na 1ª série as taxas variaram no decorrer desses cinco anos, ficando em 13%, em 2000, e 11,8%, em 2004. Na 2ª série houve certa diminuição da taxa de evadidos, ficando entre 9,1%, em 2000, e 6,5%, em 2004. Na 3ª série, houve uma tendência a diminuir nos três primeiros anos analisados, porém, a taxa de evasão voltou a crescer nos últimos anos do período em questão. Em 2000, a taxa ficou em 7,8% e, em 2004, houve uma pequena queda para 7,5%. A 4ª série, por

sua vez, apresentou, também, uma pequena diminuição. Caiu de 7,9%, em 2000, para 6,2% em 2004.

A distorção idade/série, por sua vez, é alta. A 4ª série do Ensino Fundamental concentra o maior número de alunos com distorção de idade dentro do nível que estamos analisando. Este fato é explicado pelo alto índice de reprovação e evasão nas primeiras séries, bem como pela entrada tardia dos alunos na escola. Tais fatores fazem com que os alunos repetentes e evadidos cheguem à 4ª série ou demais séries superiores com uma idade distorcida.

Esses dados demonstram, obviamente, que as taxas de reprovação, abandono e distorção idade/série permanecem em patamares bastante elevados. Esse fator pode ser explicado pela falta de investimento adequado em Educação Infantil, tendo em vista atender, principalmente, as crianças de 6 anos; melhores políticas de valorização do Magistério que correspondessem a salários dignos, formação inicial e continuada adequadas com a realidade educacional; mudanças nas propostas pedagógicas das escolas, nas quais se pudessem discutir concepções de aprendizagem, currículo e avaliação, que em vez de somente classificar, pudessem evidenciar as reais potencialidades dos alunos etc.

É importante lembrar, também, que muitos desses problemas educacionais ainda se fazem tão evidentes no cenário educacional brasileiro devido à má gestão da escola pública e pela falta de compromisso de muitos professores, supervisores, bem como pelo descaso de muitos pais, alunos, dentre outros fatores, como os de cunho social, econômico e psicológico.

Sobre as causas do fracasso escolar, especificamente àquelas relacionadas à instituição escolar, Paro (2001) comenta:

[...] é no conjunto dos fatores constitutivos das práticas presentes no interior da escola que devem ser buscadas as causas de seus problemas e as fontes de suas soluções: no montante e na utilização dos recursos materiais e financeiros; na organização do trabalho; nos métodos de ensino; na formação, desempenho e satisfação do pessoal escolar; nos currículos e nos programas; no tamanho das turmas; na adequação de edifícios; na utilização de tempos e espaços; na distribuição da autoridade e do poder na instituição; na relação com os membros da comunidade e na importância que se dê a seu papel como cidadãos/sujeitos; no planejamento, na avaliação e no acompanhamento constante das práticas escolares; em fim, em tudo que diz respeito à estrutura e ao funcionamento da escola (p. 99).

A Secretaria Municipal de Educação reconhece a existência dos problemas educacionais acima mencionados, está ciente do nível das taxas, bem como das causas que provocam tal problemática, conforme apresenta o discurso a seguir:

Bem, eu acho que o ideal seria nós não termos nenhum percentual, mas infelizmente nós ainda não temos isso a nível de Brasil. Mas a gente consegue perceber um significado muito grande em relação à questão da evasão, onde as famílias já são trabalhadas pelos professores, pelos diretores, enfim. Quer dizer, a evasão, a gente ainda enfrenta, mas com um número bem menor e a gente está conseguindo através dessa parceria. Nos últimos anos esse índice vem decaindo. O índice de repetência, nós temos ainda um entrave que é justamente nas primeiras e segundas séries. Ainda é significativo o percentual dos alunos e se esse percentual é grande a distorção idade/série também vai aumentar. Mas a gente pode dizer que nesses últimos anos tem caído, pouco, ainda tem muito a se fazer, mas a gente vai conseguir (REPRESENTANTE DA SEMEDET).

É marcante o otimismo com que se vê a problemática da repetência, da evasão e da distorção idade/série. A Secretaria, indiretamente, assume certa responsabilidade com o fato, quando afirma que as taxas de reprovação, abandono e distorção caíram pouco e que ainda tem muito a fazer.

O mais interessante é que a Secretaria de Educação até consegue identificar as causas da problemática, mas parece que o trabalho realizado nesses cinco anos não foi suficiente para resolver tal problemática, pois essas taxas permanecem altas. Seria o caso de avaliar as políticas implementadas, ver o que não deu certo e o que está faltando para que o trabalho direcionado à diminuição dessas taxas possa ter êxito.

Com relação às causas da repetência, evasão e, conseqüentemente, distorção idade/série, a representante da SEMEDET se posiciona:

Olha, eu acredito que uma das questões é justamente aqueles alunos que vêm muitas vezes do lar. Ele não teve acesso à Educação Infantil, sem uma base da alfabetização que ele vai ter que enfrentar justamente na 1ª série. Outra questão, que seria bom relevar, é a questão dos pais, do compromisso dos pais com a escola. Só a escola não tem como realizar todas as atividades. Então tem que ter parceria com os pais. Então a família é de fundamental importância, então, muitas vezes, é o que acontece. E em terceiro lugar, talvez, eu colocaria a questão da escola. A escola deixou de fazer algo em prol daquela criança, em prol daquele aluno [...]

O caso de Castanhal, no Pará, é apenas uma amostra dessa perversa realidade na qual se encontra a educação escolar brasileira.

Dentre as várias causas levantadas como responsáveis pelo fracasso escolar no Brasil é importante destacar àquela mencionada pela representante da Secretaria de Educação: “a escola deixou de fazer algo em prol daquela criança”. Diante de tal afirmação, cabe-nos questionar: quem é a escola? Qual a sua função na sociedade capitalista? A escola está ou não cumprindo a sua função?

Se formos rever as origens históricas do modelo de escola que temos hoje, iremos descobrir que a escola capitalista, conforme afirmam os críticos reprodutivistas da educação, não nasceu para emancipar, para promover ascensão social das camadas menos favorecidas. Ao contrário, a escola sempre foi elitista. Assim, podemos afirmar que a escola no Brasil ainda é “antipopular” (RAPOSO, 1995, p.16), uma vez que seus currículos, sua forma de avaliar etc, não favorecem o sucesso das crianças advindas das camadas ditas populares.

Segundo Darcy Ribeiro (1984), tais fatores que caracterizam a escola brasileira têm por base “o caráter de nossa estrutura de classe desgarradamente desigualitária, e de nossos governantes, incapazes de assumir as causas populares como suas e nossa herança cultural retrógrada” (p.39).

Apesar de alcançarmos melhorias significativas, nas últimas décadas, no que tange ao ensino, essa realidade é heterogênea e insuficiente em relação ao ideal que se busca e que o país necessita para o seu desenvolvimento social e econômico, principalmente.

Dessa forma, na perspectiva de tentar minimizar os problemas em questão, faz-se necessário rever o modelo de escola que temos hoje; planejar políticas integradas entre os sistemas educacionais, levando-se em consideração as características reais da educação escolar de cada sistema de ensino; capacitar melhor os profissionais responsáveis pela educação etc.

Uma vez descrita a realidade do ensino de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental das escolas municipais de Castanhal, no Pará, pergunta-se: a formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental oferecida pela Rede Municipal de Ensino, no período de 2000 a 2004, contribuiu para melhorar a qualidade do ensino das séries iniciais?

É muito difícil, e pouco adequado, fazer a relação direta somente de um aspecto com a melhoria de outro, que necessita para tal de um conjunto de fatores.

No entanto, podemos afirmar que, se a formação continuada de professores implementada pela Rede Municipal (Secretaria de Educação) deu alguma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental, esta contribuição foi limitada, pois além de esporádica, superficial e descontínua, não sabemos se o pouco aprendido pelos professores, nesses momentos formativos, foi colocado em prática e revestido em melhorias de qualidade no ensino, visto que não existe um acompanhamento técnico por parte da Secretaria para verificar os resultados dos projetos executados e para apoiar, pedagogicamente, os professores em suas práticas pedagógicas. O fator principal que nos leva a fazer tal afirmativa diz respeito

aos indicadores da qualidade do ensino, anteriormente analisados. Estes não melhoraram significativamente nos cinco anos analisados.

Nesta perspectiva, concordamos com Raposo (1995) quando diz:

Em relação aos programas de capacitação docente, observa-se uma tendência para que o cotidiano da sala-de-aula seja focado precipuamente. Esses programas, no entanto, precisam ser aperfeiçoados e, sobretudo, planejados e integrados para impulsionar eficazmente os processos de formação continuada. A pulverização de “treinamentos” de professores tem contribuído para um desperdício inestimável de recursos humanos e financeiros, aumentado pela inexistência de uma devida e regular assistência técnica às escolas (p.19-20).

O grande problema da relação entre formação continuada de professores, desenvolvimento da escola e melhoria da qualidade do ensino está, principalmente, na falta de consonância entre os problemas da escola, do ensino, dos professores e dos conteúdos dessa formação. A capacitação docente precisa responder eficazmente aos desafios do ensino. Este deveria ser um de seus objetivos mais importantes. No entanto, em Castanhal, este objetivo não se mostra visível na política de capacitação docente desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação.

Apesar das constatações acerca da formação continuada de professores e sua limitada repercussão para a melhoria da qualidade do ensino, é válido destacarmos algumas ações importantes, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação, envolvendo a capacitação docente.

Dentre as várias ações ou projetos desenvolvidos, destacam-se: o projeto “Aceleração da Aprendizagem”, o projeto “Despertando Competências Leitoras”, a criação da aula de reforço na própria escola com um professor da Rede de ensino para auxiliar as crianças com dificuldades de aprendizagem, em horários diferentes, e o investimento em formação inicial, em nível superior, dos professores já em serviço.

O projeto Aceleração da Aprendizagem foi implementado no município em 1998 e desenvolveu-se até 2002. Estava voltado aos alunos repetentes e com grande distorção idade/série. Sua metodologia de ensino era diferente da utilizada no ensino normal, regular, em virtude da clientela atendida. Os professores eram, freqüentemente, capacitados para atuarem com as turmas relacionadas ao projeto.

O Projeto “Despertando Competências Leitoras” foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, em 2004, em virtude do problema de retenção de alunos na 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental que não conseguiam “aprender” a escrever e, principalmente, a ler (SEMEC, 2004, p.02).

O referido projeto visou formar, nos professores, competências leitoras para que pudessem trabalhar melhor o ensino da escrita e da leitura com os alunos. Para tanto, foram organizados dois encontros mensais de dois dias, divididos em seis escolas pólos da Rede Municipal, no segundo semestre de 2004.

A Coordenadora da equipe de Assessoria Técnico-pedagógica e Diretora de Ensino da Secretaria de Educação relata a experiência com esse projeto:

Bem, considerando essa angústia, esse nó que eu observei, nós, no ano passado, nos fundamentamos no programa do MEC que é um programa de formação de alfabetizadores. Ele tem como princípio auxiliar o aluno, o professor para utilizar estratégias que visam elevação do processo de alfabetização e, com base nesse documento, nesse programa [...] foi que nós tivemos acesso ao material e nós elaboramos uma formação continuada que nós denominamos de “competência leitora”. E tivemos, assim, cerca de 400 professores que foram capacitados. Contamos com a participação dos supervisores, dos diretores e foi, assim, uma experiência que nós tivemos que surgiu muito efeito. Então, [...] foram encontros mensais, onde eram discutidas várias temáticas e tinha como cunho principal auxiliar o professor, assessorar o professor nessa ação na sala de aula, ou seja, todo tipo de atividade que era colocada na formação ia se fundamentar lá na prática, todo reencontro tido buscava, tinha como princípio aquele momento anterior, tipo assim: como você colocou em prática aquilo que você recebeu naquele encontro passado. Portanto, era resgatando para ficar fazendo aquela questão da teoria e da prática, relacionando a teoria com a prática e vendo o que deu certo.

O Projeto “Aula Reforço” foi iniciado este ano (2005), também com o objetivo de ajudar as crianças com dificuldades de aprendizagem, principalmente aquelas relacionadas com a escrita e a leitura. Seu objetivo é fazer com que essas crianças alcancem, antes do final do ano letivo, o mesmo desenvolvimento de seus colegas da turma regular, para que possam ser aprovadas. Para isso, a Secretaria Municipal de Educação alocou, em cada escola, um professor para trabalhar com esses alunos em horários diferentes da turma original. Vale ressaltar que o projeto envolve apenas alunos matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental.

Quanto ao investimento na formação inicial de professores de 1ª a 4ª série da Rede Municipal de Ensino, este só foi possível mediante recursos financeiros providos do FUNDEF. O convênio para a formação dos docentes foi realizado com a Universidade Federal do Pará, onde foram qualificados, em Licenciatura Plena em Pedagogia, 100 professores, sendo 50 em 2004 e 50 no primeiro semestre de 2005. Além desse investimento, vale mencionar que a Prefeitura Municipal de Castanhal vem contribuindo, financeiramente, para a formação de outros professores que estão estudando em instituições particulares de ensino superior. O quadro seguinte demonstra que a qualificação docente da Rede Municipal de Ensino melhorou nos últimos seis anos.

NºORDEM	NÍVEL/GRAU	ANOS					
		2000	2001	2002	2003	2004	2005
01	Ensino Fundamental	06	–	01	04	–	–
02	Ensino Médio (Normal)	327	374	434	414	313	309
03	Ensino Médio + Estudos Adicionais	101	94	103	62	40	33
04	Licenciatura Curta	01	01	13	17	10	08
05	Ensino Superior Completo	115	146	122	141	141	347
06	Ensino Superior Incompleto	65	29	32	140	221	41
07	Total	615	644	705	778	725	738

Quadro 28: Número de professores da Rede Municipal de Ensino, por nível de formação, Castanhal – Pará, 2000 - 2005.

Fonte: SEMEDET

Constata-se, a partir das informações do quadro 28, que a formação inicial dos docentes da Rede Municipal de Ensino melhorou bastante em 2005, ou seja, 47% dos

docentes já possuem o nível superior completo, embora ainda seja grande o número de professores somente com o Ensino Médio atuando em sala de aula, o equivalente a 42% dos docentes. Apesar dessa constatação, a qualidade do ensino e a qualidade de vida dos professores, não mudaram significativamente.

As ações educacionais apresentadas são importantes, embora sejam passíveis de críticas, pois mesmo com elas, não podemos fugir da realidade: o ensino nas séries iniciais não melhorou como deveria. É necessário que se enfrente o problema de forma científica, política e pedagógica, pois não se muda a educação de um município somente com boas intenções, atividades isoladas e compensatórias.

Neste sentido, faz-se necessário um investimento maior na Educação Infantil para que as crianças de 6 anos, principalmente, ao ingressarem na 1ª série, estejam familiarizadas com a cultura escolar, facilitando o trabalho dos professores dessa série, bem como o seu próprio desenvolvimento intelectual; o aumento do número de escolas do Ensino Fundamental para acabar com o ensino no turno intermediário, já constatado como prejudicial ao trabalho docente e à aprendizagem do aluno; a diminuição do número de alunos por turma em sala de aula; a profissionalização dos profissionais da educação, especialmente dos professores, supervisores e diretores escolares, numa perspectiva integrada, que corresponda a um salário digno, formação inicial e continuada que possibilite a construção de conhecimentos técnico-científicos, éticos e políticos capazes de subsidiar ações coerentes, eficientes e eficazes no âmbito educacional e social mais amplo, progressão na carreira, melhor condição no ambiente de trabalho e a criação de estratégias de acompanhamento, controle e apoio técnico-pedagógico regular às escolas, na perspectiva de que estas possam discutir seus problemas, elaborar propostas político-pedagógicas coerentes com a realidade e

executar suas ações de forma sistemática, avaliando os resultados, numa dinâmica que envolva sempre reflexão – ação – reflexão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores, enquanto aspecto inerente ao campo educacional, aparece com mais evidência em nosso país durante a década de 90. Desde então, a temática passou a ser tema de pesquisa, de discussões, tanto pelo governo quanto pelos profissionais da área.

Seu aparecimento está ligado aos avanços da ciência, da tecnologia e da reestruturação produtiva, que provocaram mudanças na concepção do Estado e da educação em todo o mundo.

Nesta perspectiva, a formação continuada de professores constitui, antes de tudo, um elemento estratégico do Estado neoliberal para a implementação da reforma educacional que vem ocorrendo desde o final da década de 70 nos países da América Latina e do Caribe. Tal reforma tem como objetivo adequar a educação às exigências do mercado, pautadas na reestruturação produtiva, que tem como base atual de acumulação de capital o regime toyotista.

Assim, a formação continuada de professores, com base no discurso neoliberal, deve possibilitar a aquisição de novas competências exigidas pelo mercado de trabalho ao educador para que este possa, também, desde muito cedo, formar em seus alunos as competências e habilidades necessárias para sua inserção no mundo do trabalho.

No Brasil, essa tendência em circunscrever a educação e, por conseguinte, a formação inicial e continuada de professores ao mercado de trabalho, pode ser

percebida através de algumas políticas e documentos do Governo Federal: a LDBEN/96, o Plano Nacional de Educação/2001, os Exames Nacionais de curso, os Parâmetros ou Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura.

No que tange, especificamente, à formação inicial e continuada de professores esses documentos postulam uma formação técnica. Isto é, centrada em uma matriz de competências que prioriza os saberes disciplinares e didático-pedagógicos como fundamentos principais da formação docente, colocando em segundo plano a formação ética e política.

É nesse contexto, inclusive, que se fala de profissionalização docente, concebida pelo Estado Neoliberal como o processo de definição da atividade do professor. Nesta perspectiva, a formação inicial e a continuada deverão ir ao encontro desse processo de definição da função do docente, bem como do processo de capacitação especificamente para o exercício do fazer pedagógico desse profissional. Nessa concepção, o salário digno, as condições adequadas de trabalho, a progressão na carreira e outros aspectos que constituem, também, a profissionalização docente, ficam em segundo plano.

Os educadores organizados e pensadores da educação, contrários a essa concepção de profissionalização, propõem uma formação inicial e continuada, vista como direito de todos os profissionais da educação, que possibilite o desenvolvimento pessoal e sócio-cultural do educador, que responda aos problemas vivenciados em sala de aula, na escola como um todo e que vise melhoria da qualidade do ensino. Defendem, também, a integração e a vinculação da formação inicial e continuada com: a valorização salarial, a progressão na carreira, a titulação, a certificação de competências, tendo em vista a construção de um processo de profissionalização

docente justo, coerente eticamente e que represente a identidade dos professores no mundo das profissões.

Não podemos esquecer que tais propostas devem constituir desafios a serem alcançados, pois esses ideais não fazem parte do cenário educacional brasileiro como um todo.

No que concerne, especificamente, à formação continuada de professores, o modelo predominante no Brasil é o “escolar” (Demailly, 1997) e o “clássico” (Candau, 1998).

A idéia da reciclagem ainda se faz presente nos treinamentos, cursos, mini-cursos e palestras, formas predominantes de capacitação docente desenvolvidas pelos sistemas de ensino, até então.

Ainda são comuns as práticas de formação de professores marcadas pela descontinuidade. Tal fato implica num desperdício inestimável de recursos humanos e financeiros, bem como na permanência da situação precária do ensino brasileiro. É preciso que se tome consciência de que tal problemática não será resolvida somente com a formação docente.

Em Castanhal, no Pará, *locus* de nossa pesquisa, a realidade educacional não se diferencia muito da realidade brasileira mais ampla.

O nosso trabalho partiu do pressuposto da existência de uma prática de formação continuada dos professores de 1^a a 4^a séries do Ensino Fundamental desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação que poderia estar repercutindo no processo de profissionalização docente, no desenvolvimento da escola e na melhoria da qualidade do ensino. Com a obtenção de dados e informações fornecidas pelos

professores, supervisores, representantes da Secretária de Educação, bem como com a análise de documentos, a pesquisa que realizamos nos indica que:

- não houve, no período de 2000 - 2004, uma prática freqüente de formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, da zona urbana de Castanhal, desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse período, foram observadas algumas atividades formativas como: cursos, oficinas e encontros. O que de fato existiu, foram momentos formativos esporádicos de capacitação docente;

- não existe projeto específico de formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. O que há, de fato, é um documento denominado “Diretrizes Filosófico-Educativas da Rede Municipal de Ensino”, no qual se encontram expressas as concepções de aprendizagem, currículo, educador, educando, avaliação e referencial teórico, defendido pela rede municipal de ensino. Nesse documento, no item educador, se coloca de forma limitada, a importância da formação continuada dos professores e, de forma indireta, a concepção de formação continuada de professores defendida pela referida Rede de Ensino;

- em relação à concepção de formação continuada de professores, se critica a limitação da formação continuada dos docentes a cursos, mini-cursos ou treinamentos que não possibilitem, de fato, discussões críticas acerca das políticas pedagógicas, da relação professor e aluno e dos problemas da instituição escolar. Defende-se, como princípio norteador da formação continuada de professores a idéia da ação-reflexão-ação. Porém, tais aspectos definidos pela Secretaria Municipal de Educação têm validade apenas no discurso e nos documentos, pois se constatou que as ações de capacitação desses docentes acontecem em forma de cursos, mini-cursos, oficinas, palestras e treinamentos, com carga horária insuficiente para o aprofundamento das questões trabalhadas. Além do mais, poucas vezes é levado em conta o tempo de

experiência, os saberes, as necessidades dos professores e de suas escolas. Os temas ou assuntos estudados, somente em parte, vão ao encontro das necessidades dos docentes e dos problemas vivenciados no espaço escolar. A equipe de Assessoria Técnico-pedagógica é, na maioria das vezes, a responsável pela escolha dos temas a serem estudados, pelo planejamento das atividades e também por sua execução. Assim, ficou claro que o modelo de formação continuada existente é o clássico ou escolar e que, ao invés de se dar continuidade, se provoca a descontinuidade do processo de formação docente;

- a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação é predominantemente técnica, centrada nos saberes disciplinares e didático-pedagógicos, secundarizando os conteúdos que possibilitam uma formação ética e política do professor;

- a formação ou capacitação docente oferecida pela rede municipal de ensino tem se voltado para um aspecto da profissionalização, que é a formação para o fazer pedagógico em sala de aula. O que se constatou, na verdade, é que não existe uma proposta ou projeto de profissionalização docente, que vincule e integre formação inicial e continuada com aumento de salários, progressão automática, certificação de competências, melhores condições de trabalho e, principalmente, a melhoria de qualidade do ensino;

- o trabalho de capacitação dos docentes de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental pouco contribuiu para o desenvolvimento das escolas. A contribuição para a melhoria da qualidade do ensino ocorreu de forma restrita, pois, no período de 2000 a 2004, apenas pequena alteração ocorreu nas taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade/série.

Diante de tais constatações, faz-se necessário enfrentarmos a situação de forma política, pedagógica e científica. E, nestes termos, para um bom trabalho de formação continuada de professores, apresentamos as seguintes proposições:

- que se faça um diagnóstico sério sobre as reais dificuldades dos professores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e sobre os principais problemas vivenciados pelas escolas, para que possam ser discutidas como temáticas da formação continuada;

- que se organize um projeto ou plano de ação específico para a formação continuada de professores, possibilitando aos docentes uma formação técnica, ética e política, capaz de responder aos desafios colocados pelo processo de ensino-aprendizagem e pela escola como um todo, possibilitando ao docente uma intervenção no mundo social de forma crítica e consistente;

- que os processos de elaboração do projeto e das ações a serem implementadas possam envolver e valorizar a participação de professores, supervisores escolares, diretores, instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial dos docentes e, até mesmo, do sindicato da categoria, caso necessário;

- que as ações a serem desenvolvidas se dêem por pólos ou associações de escolas com problemas, desafios e objetivos pedagógicos semelhantes, tendo em vista facilitar o trabalho de acompanhamento e avaliação dos resultados;

- que sejam planejados adequadamente: a carga horária dos eventos formativos, a metodologia de trabalho e, acima de tudo, a equipe de assessoria;

- que seja criada uma equipe de assessoria técnico-pedagógica para acompanhar, de forma sistemática e regular, as escolas, na perspectiva de apoiar os

professores durante a implementação do aprendizado adquirido, verificando se os mesmos estão colocando em prática os referidos conhecimentos adquiridos durante os momentos formativos, avaliando junto à escola os resultados das ações desenvolvidas, sistematizando tais resultados, tendo em vista futuras ações. Tal acompanhamento não deve ser visto como fiscalização do trabalho do professor e nem deve servir de ameaça à liberdade e autonomia didática dos docentes;

- que se elabore uma política ampla de profissionalização do docente, integrando: salário, progressão na carreira, melhores condições de trabalho, formação inicial e continuada, etc;

Em síntese, este trabalho investigativo não teve a pretensão de esgotar a temática pesquisada, pelo contrário, durante a sua realização, percebemos o quanto esta é ilimitada e heterogênea, como todo objeto de estudo científico.

Neste sentido, o presente trabalho traz à tona outros aspectos ou campos investigativos que precisam ser mais bem explorados em futuras investigações acerca da formação continuada de professores.

Vale ressaltar, portanto, que fazer ciência é, antes de tudo, um desafio. O fazer científico é constantemente marcado pela dúvida, pela ação e reflexão, tudo servindo para comprovar que a construção do conhecimento se processa no movimento dialético do pensamento, que vai da consciência ingênua à consciência crítica, da parte para o todo concreto, num percurso cheio de conflitos e contradições.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Izabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

APPLE, Michael W. A presença ausente da raça nas reformas educacionais. In: CANEN, Ana.; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BARROSO, Rui; CANÁRIO, Rui. **Centro de Formação das associações de Escolas: De uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia**. [s.l]: Inovação, 1995.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed., Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação em direitos humanos: de que se trata?. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

BORGES, Abel Silva. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1.403, de 9 de junho de 2003.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 1.179, de 6 de maio de 2004.**

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. **Parecer 009/2001:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Distrito Federal: 2001. Mimeo.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores.** Brasília: 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 de 20 de Dezembro de 1996.** Ed. Brasil Cultural.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692/71.**

_____. **Plano Nacional de educação.** Apresentação de vital Didonet. Brasília: Plano, 2000.

BRAULT, Michel. **A formação do professor para a Educação Básica:** perspectivas. Cadernos Educação Básica. Série: Inovações. 6. ed. Brasília: Art Laser, 1994.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Educação Continuada.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____, Vera Maria (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____; SCAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CANEN, Ana. Formação de professores e Diversidade Cultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério:** Construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____; _____(Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

CANTANI, A. M. et. al. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: **Reunião Anual da ANPED, XXIII, Caxambu (MG), set./2000**.

CASTANHAL. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Filosófico-Educativas da Rede Municipal de Ensino**. Castanhal, PA: [s.n], 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto: Despertando Competências Leitoras**. Castanhal, PA: [s.n], 2004.

CIFALI, Mireiele. Conduta clínica, formação e escrita. In: PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

COLLARES, Cecília A. Lima et al. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**: Revista quadrimestral de Ciências da Educação. Campinas, SP: ano XX, n°. 68, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre, RS: Sulina, 1995.

COSTA, Carlos Alberto de Araújo. **Epopéia de um povo**: uma introdução à história de Castanhal. [s.l: s.n, s.d].

CORREIA, J. A. et al. **Formação de professores**: estudo temático. Portugal: [s.n], 1977.

CRUZ, Dorez E. L. Vantagens e Limites dos modelos institucionais de formação. In: **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

CUNHA, Luis Antônio. **Uma leitura da teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro: Achiminé, 1980.

DEMAILLY-CHANTRAINE, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1997.

DEWEY, J. **Cómo pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.

DUSSEL, Inés. O que tem o multiculturalismo a nos dizer sobre a diferença? In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas, SP: Nº 68, p. 45-58, dez./ 1999.

FABRE, M. **Penser la formation**. Paris: PUF, 1997.

FERREIRA, N. S, C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da cultura. In: (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez. 2003.

FIorentini, Dário et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. C. et al (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

FORMOZINHO, João. **Formação contínua de professores: realidade e perspectiva**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FUSARI, J. C. E RIOS, A. T. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: **Cadernos Cedes**, n. 36, Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. **Análise de necessidade na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

ESTRELA, Maria Tereza. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GENTILI, Pablo. A deus à escola pública, a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das minorias. In: **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio ; SILVA, T. Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultural e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GÓMEZ, Angel Pérez. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

HADDAD, S. (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

HIRSCH, J. Fordismo y pós-fordismo, la crisis actual y sus consecuencias. In: HIRSCH, CLARKE, HOLLOWAY et alii. **Los estudios sobre el estado y la reestructuración capitalista**. Buenos Aires. Fichas temáticas de cuadernos del Sur/Editorial Tierra del Fuego, 1992.

IANNI, Otávio. O Cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J. et al. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KAUCHAKJE, Samira. Projeto pedagógico e societário: potencial democratizador e participativo na formação do professor e nas relações sociais. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação dos educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. In: **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Campinas, SP: N° 63, ago/1998.

_____. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In: **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. [s.l: s.n, s.d].

_____(Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da educação**. Campinas, SP: ano XIX, N° 63, ago/1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli R. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LEITE, Carlinda. O lugar da escola e do currículo na construção de uma educação intercultural. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, Roberta Gurgel et al. (Orgs.). **Formação de professores: discutindo o Ensino de Psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal - lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira S.A, 1979.

MACEDO, Jussara Marques. **Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente.** [s.l: s.n, s.d].

MACEDO, E. Formação de professores - Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação: In. **Anais da Reunião anual da ANPED, XXIII, Caxambu, MG: set./2000.**

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Caderno Cedes (Educação continuada).** Campinas, SP: Papirus, N° 36, 1995.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação.** 2. ed. Ijuí, RS: UNJUI, 1998.

MEIRIEU, PH. La formación continua de los enseñantes centrada en los problemas prácticos de la clase. In. MEC. **Formación Permanente del profesorado em Europa: Experiencias y perspectivas.** Madrid, 1987.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NETO, Enéas Arrais e VALE, Erlenia Sobral do. **Política educacional e social.** Fortaleza, CE: UEVA, 1996.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: TAVARES, José. (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional. In: DIAS, Fernando Correia (Coord.). **Ensino das humanidades: a modernidade em questão.** São Paulo: Cortez, 1991.

PÉREZ GOMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

_____ et al. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, Léopold et al. (Orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. **O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90**. [s.l: s. n, s.d].

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIOTTE, J. M. **O pensamento político de Gramsci**. Porto: Afrontamento, 1975.

PIRES, Maria Adelaide G. dos F. Formação Contínua de professores: dimensão institucional e administrativa. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RAPOSO, Conceição. A educação maranhense no limiar do 3^o milênio. **Revista de Políticas Públicas**. UFMA: n° 01, janeiro/junho de 2004.

RIBAS, Marina Holzmann. **Construindo a competência: processo de formação de professores**. São Paulo: Olho d'água, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

RUZ, Juan Ruz. Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. **Mutações do trabalho**. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 1999.

SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade**. Revista quadrimestral de Ciências da Educação. Campinas, SP: n° 72, ago./2000.

SCHEIBE, L. BAZZO, V. L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, SP, v. 22, n° 3, mai./2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter E. (Org.) **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. 3. ed. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2003.

_____; BAZZO, V. L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, SP: v.22, n° 3, mai./2001.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

SHULMAN, L.S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M.C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Piados MEC, p. 9-91, [s.d].

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, Léopold et al (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DETOMMASI, L., WARD, M. L. e HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino - aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Libertard, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e exclusão social. In: CANEN, Ana.; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). **Repensando a Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Avanço e equívocas na profissionalização do magistério e a nova LDB**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ZEICHNER, Ken. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexível. In: NOVA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ANEXOS

ANEXO 01: Questionário de Pesquisa Aplicado aos Professores de 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Castanhal –Pará

1- Nome: _____

2- Escola onde trabalha: _____

3- Escolaridade: _____

4- Tempo de serviço: _____

5- O que você entende por formação continuada de professores?

6- Você já leu algo sobre formação continuada de professores?

() Sim – cite pelo menos um autor: _____

() Não

7- Que objetivos você acha que deve ter a formação continuada de professores?

8- No Sistema Municipal de Ensino do qual você faz parte existe uma prática frequente de formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?

() Sim

() Não

() Em parte

9- Como acontece a formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?

() Através de cursos, mini-cursos, oficinas, palestras e reuniões pedagógicas

() Não acontece

() Outras formas: _____

10- De quanto a quanto tempo acontecem os momentos de formação continuada de professores?

semanalmente mensalmente bimestralmente não tem tempo determinado outros : _____

11- Como é escolhido ou determinado o assunto ou tema a ser discutido/estudado nos momentos de formação?

Os professores reúnem e decidem o que gostariam de estudar

O coordenador pedagógico é quem decide

É escolhido pela equipe técnico-pedagógica da Secretária Municipal de Educação

Outras formas: _____

12- No processo de formação continuada dos professores é levado em consideração a experiência, os saberes, as necessidades dos professores e de suas escolas?

Sim

Não

As vezes

13- Quem assessora ou coordena os momentos de formação continuada de professores?

Os próprios professores da escola

Os técnicos da Secretaria Municipal de Educação

O coordenador pedagógico da escola

Outros sujeitos ou instituições

14- Há resistência por parte dos professores para participarem dos momentos de formação continuada?

Sim – Por quê? _____

Não

As vezes

15- Qual tem sido o papel do supervisor de sua escola no processo de formação continuada dos professores?

Planeja e assessora os momentos de formação

Orienta individualmente os professores

Informa à Secretaria Municipal de Educação sobre a necessidade de formação dos professores

Não contribui para o processo formativo dos professores

16- Que temas ou assuntos são estudados nos momentos de formação? Cite os principais:

17- Os temas ou assuntos estudados estão indo ao encontro de suas necessidades enquanto professor e dos problemas vivenciados pela escola?

Sim

Não

Em parte

18- A formação continuada tem contribuído para o processo de profissionalização (progressão na carreira, aumento de salário, aumento da titulação, melhoria na formação ...) dos docentes?

Sim

Não

Em parte

19- A formação continuada recebida tem contribuído para melhorar que aspecto de sua vida profissional?

Proporcionou progressão na carreira

Proporcionou aumento de salário

Aumentou a titulação

Promoveu a certificação

Contribuiu apenas para melhorar a formação profissional

Outras contribuições: _____

20- Em que outros aspectos da educação como um todo, a formação continuada dos professores tem contribuído?

- Melhorou a relação escola x comunidade
- Melhorou o relacionamento interno entre as categorias que compõem a escola
- Melhorou a organização do espaço físico da escola
- Ajudou a aperfeiçoar a gestão escolar
- Repercutiu para a melhor organização pedagógica da escola: elaboração do projeto político-pedagógico da escola, currículo, avaliação,...etc.
- Não contribuiu para o desenvolvimento da escola
- Outras contribuições: _____

Anexo 02: Roteiro de Entrevistas

Entrevistada: Representante da Secretaria Municipal de Educação

1- O que você entende por formação continuada de professores?

2- O Sistema Municipal de Ensino possui um plano de formação continuada dos professores?

3- Que princípios ou idéias fundamentam o trabalho de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino?

4- Que objetivos a Secretaria de Educação definiu para a formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?

5- Como acontece a formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?

6- Como são escolhidos as temáticas ou assuntos a serem discutidos ou estudados nos momentos de formação continuada dos professores?

7- Qual tem sido o papel da equipe de Assessoria Técnico-Pedagógica da SEMEDET no processo de formação continuada dos professores?

8- Os supervisores escolares têm a função de desenvolver no espaço escolar a formação continuada dos professores?

9- Como você avalia a atuação dos supervisores escolares nesse processo de formação continuada de professores?

10- Que dificuldades a equipe de Assessoria técnico-pedagógica tem encontrado no desenvolvimento desse trabalho de formação continuada de professores?

11- Você acha que existe uma repercussão do trabalho de formação continuada dos professores na educação escolar? Caso positivo, em que aspecto?

12- Como você avalia a educação municipal, levando em consideração os índices de aprovação, reprovação, evasão e distorção idade/série?

13- A que fator ou fatores você atribui o alto índice de retenção de alunos nas primeiras e segundas séries do Ensino Fundamental?

14- E garantindo ao professor pela Secretaria Municipal de Educação o direito de participar de momentos formativos continuados por iniciativa própria?

15- O professor recebe alguma valorização por conta da formação continuada recebida?

Entrevistados: **Supervisores escolares.**

1 O que você entende por formação continuada de professores?

2 Os supervisores escolares têm algum papel no processo de formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, desenvolvido pela SEMEDET? Em caso positivo, qual tem sido esse papel?

3 Em nível de escola você tem desenvolvido alguma atividade na área da formação continuada de 4 professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?

5 Como você avalia as atividades de formação continuada desenvolvidas pela SEMEDET aos professores de 1ª a 4ª série?

6 Você acha que o professor utiliza ou coloca em prática os conhecimentos aprendidos nos momentos de formação continuada?

7 Você acha que a formação continuada recebida pelos professores tem contribuído para melhorar algum aspecto da vida profissional dos docentes e da escola como um todo?

Os supervisores escolares recebem formação continuada para trabalhar com a formação dos docentes?

ENTREVISTADA: Representante da Secretaria Municipal de Educação

1- O que você entende por formação continuada de professores?

R: A formação, como o próprio termo já nos conduz, é algo que se forma ao longo de um período em processo. E formação continuada é, antes de tudo, uma reflexão da prática que tem como intuito redimensionar essa prática. Então a melhoria dessa prática está intrínseca a uma reflexão do que eu faço, do que eu tenho de conceito, do que eu coloco em prática e o que eu posso melhorar.

2- O Sistema Municipal de Ensino possui um plano de formação continuada de professores?

R: Bem, desde 2005 nós nos propomos, enquanto Secretaria de Educação, a fomentar discussões acerca não só da questão da formação continuada, mas sim do que nós denominamos de Diretrizes Pedagógicas. O que nós queríamos, o que nós pensamos sobre avaliação, sobre o aluno, sobre o professor, sobre a própria formação. Então, justamente nesse documento que foi elaborado, que foi uma construção coletiva, nós coletamos e sintetizamos alguns conceitos que necessitaríamos para a nossa prática. Então, as nossas Diretrizes Pedagógicas que estão lá, com certeza está a questão da formação.

3- Que princípios ou idéias fundamentam o trabalho de formação continuada de professores?

R: Olha, nós temos assim como princípio a reflexão. Então, a gente parte de que o profissional, ele precisa refletir sobre a sua prática pra tentar mudar, ou mesmo se conservar uma prática, mas uma prática que possibilite mudanças, novas posturas, novos olhares e, acima de tudo, a qualidade do ensino que é o nosso ponto principal.

4- Que objetivos a Secretaria definiu para a formação continuada de professores?

R: Bem, nós temos assim um desafio que eu costumo dizer que seja o nó em que nós nos encontramos. E ao longo desses cinco anos acompanhando a coordenação de ensino é... a gente vem tentando minimizar essa questão, que é justamente a questão da leitura e da escrita, ou seja, o processo de alfabetização inicial do aluno, que estão

centrados, focalizados justamente no Ensino Fundamental menor de 1ª a 4ª série, claro que se estende nas demais séries. Quando a gente não consegue fazer um trabalho de 1ª a 4ª, com certeza vai refletir nas demais séries porque esses alunos, até pelo processo de avaliação, também eles vão sendo elevado pra outras séries (...).

5- Como acontece a formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?

R- Bem, considerando essa angustia, esse nó que eu observei, no ano passado nós nos fundamentamos no programa do MEC que é um programa de formação de alfabetizadores. Ele tem como princípio auxiliar o aluno, o professor para utilizar estratégias que visam a elevação do processo de alfabetização e, com base nesse documento, nesse programa (...) foi que nós tivemos acesso ao material e que nós elaboramos uma formação continuada que nós denominamos de “despertando competência leitora”. E tivemos assim cerca de 400 professores que foram capacitados, contamos com a participação dos supervisores, diretores e foi assim uma experiência que nós tivemos que surgiu muito efeito. Então (...) foram encontros mensais, dois dias de encontros mensais, onde eram discutidas várias temáticas e tinha como cunho principal auxiliar o professor, assessorar o professor nessa ação na sala de aula, ou seja, todo tipo de atividade que era colocado na formação ela ia se fundamentar lá na prática e todo reencontro tido buscava, tinha como princípio aquele momento anterior, tipo assim: como você colocou em prática o que você recebeu naquele encontro passado. Portanto, era resgatando pra ficar fazendo aquela questão da teoria e da prática, relacionando a teoria com a prática e vendo o que deu certo.

6- Como são escolhidos as temáticas ou assuntos a serem discutidos ou estudados nos momentos de formação continuada dos professores?

R: Elas tiveram participação dos professores quando nós elaborávamos momentos, encontros, assessoramentos com eles. Eles passavam as angústias, o que eles sentiam. Teve respaldo também nessa formação que foi elaborada pelo MEC, com certeza. Também teve aqui de acordo com nossos levantamentos, que a gente fazia justamente com os diretores, com os técnicos e os professores, fundamentamos todos os conceitos trabalhados nesse projeto.

7- Qual tem sido o papel da equipe de Assessoria Técnico-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação na formação continuada dos professores?

R: É... os nossos técnicos, eles têm o papel fundamental de assessorar a essas atividades nas escolas, mas é considerando a autonomia de cada escola. Cada escola conta com um técnico ou dois. Hoje já tem um número maior de supervisores. Através do concurso nós conseguimos lotar técnicos capacitados, com a escolaridade exigida, ou seja, a gente está buscando a qualidade. Então, a assessoria tem mais esse papel de assessorar essas atividades, de ta orientado. Mas, em relação a esse projeto “despertando competência leitora”, elas foram, na realidade, as capacitadoras tanto dos técnicos (supervisores escolares)), como dos professores.

8- Os supervisores escolares têm a função de desenvolver no espaço escolar a formação continuada dos professores?

R: Com certeza, e é por esse caminho que nós damos as orientações. Considerando a autonomia da escola, estamos a cada dia fomentando discussões que se possam levar e conscientizando os supervisores, os técnicos dessa competência que eles têm.

9- Como você avalia a atuação dos supervisores escolares nesse processo de formação continuada de professores?

R: [...] eu acho assim, que nós estamos caminhando, nós não estamos 100%, mas também nós não estamos 0%. Eu acho que nós estamos caminhando. Hoje é comum chegar aqui na Secretaria um convite, um projeto, a título daquilo que eles estão atuando, do que eles estão desenvolvendo nas escolas. Então eu penso que nós estamos caminhando e é esse rumo que a gente ta procurando, justamente que cada um se conscientize de seu papel e não fique esperando determinações da Secretaria e que por eles estarem lá, na escola, vivenciando o cotidiano, eles poderem intervir nessas formações, que venham fortalecer e ir em busca da qualidade do ensino.

10- Que dificuldades a equipe de Assessoria Técnico-pedagógica tem encontrado no desenvolvimento desse trabalho de formação continuada de professores?

R: Olha, eu acho assim, uma dificuldade que nós, ou posso até dizer nós não temos mais essa dificuldade. Eu não posso dizer isso, mas nós conseguimos já minimizar o caso. Era a participação mesmo do professor porque é o seguinte: quando nós reuníamos com os professores a angustia era que não tinha capacitação, que o professor era colocado na

sala de aula e esquecido, a ele era só cobrado o plano de aula, se os alunos estavam com boas ou más notas, enfim. E quando a gente ia pra...vamos mudar, planejar a capacitação dos professores, quando chegava esse momento era o momento que o professor se ausentava, ele marcava um médico, ele marcava algum outro compromisso, ele aproveitava da folga pra fazer outras atividades. [...] hoje eu acredito que mais de 50% dos nossos professores estão em formação a nível superior e tipo assim, eu penso que eles já têm uma consciência desse papel deles. Então, acho que foi assim, esse trabalho, nós trabalhamos muito nessa questão do compromisso do professor, que não adianta novas teorias, que não adianta capacitação e mais capacitação se não estiver atrelada a um compromisso.

11- Como você analisa a educação municipal, levando em consideração os índices de aprovação, reprovação e distorção idade/série?

R: Bem, eu acho que o ideal seria nós não termos nenhum percentual, mas infelizmente nós ainda não temos isso a nível de Brasil. Mas a gente consegue perceber um significado muito grande em relação à questão da evasão, onde as famílias já são trabalhadas pelos professores, pelos diretores, enfim. Quer dizer a evasão a gente ainda enfrenta, mas com um número bem menor e a gente ta conseguindo através dessa parceria. Nos últimos anos esse índice vem decaindo. O índice de repetência nós temos ainda um entrave que é justamente nas primeiras e segundas séries. Ainda é significativo o percentual dos alunos e se esse percentual é grande a distorção idade/série também vai aumentar. Mas a gente pode dizer que nesses últimos anos tem caído pouco, ainda tem muito a se fazer, mas a gente vai conseguir.

12- A que fator ou fatores você atribui o alto índice de retenção de alunos nas primeiras e segundas séries do Ensino Fundamental?

R: Olha, eu acredito que uma das questões é justamente aqueles alunos que vêm muitas vezes do lar. Ele não teve acesso a Educação Infantil, sem uma base na alfabetização que ele vai ter que enfrentar justamente na 1ª série. Outra questão que seria bom relevar é a questão dos pais, do compromisso dos pais com a escola. Só a escola não tem como realizar todas as atividades. Então tem que ter parceria com os pais. Então a família é de fundamental importância, então muitas vezes é o que acontece. E, em terceiro lugar, talvez eu colocaria a questão da escola. A escola deixou de fazer algo em prol daquela criança, em prol daquele aluno [...].

13- É garantido ao professor pela SEMEDET o direito de participar de momentos formativos continuados por incentiva própria?

R: [...], são vários os professores que hoje, além da universidade, que estão fazendo curso de especialização e todas as vezes que nós somos procurados, solicitados, nós estamos sempre atendendo porque consideramos que a formação do profissional ela tem que se dá sempre, constantemente, porque se não ele não consegue melhorar sua prática.

14- O professor recebe alguma valorização por conta da formação continuada recebida?

R:Não.

ENTREVISTADOS: **Supervisores escolares**

SUPERVISOR 01

1- O que você entende por formação continuada de professores?

R- Bom, formação continuada eu entendo assim, são ações que no decorrer do ano, no decorrer do processo educativo a gente vai ta construindo, orientando os profissionais da área, atualizando, buscando novas informações, tanto parte teórica quanto parte prática [...].

2- Os supervisores escolares têm algum papel no processo de formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, desenvolvido pela SEMEDET? Em caso positivo, qual tem sido esse papel?

R- Não. A gente tem sido apenas ouvintes.

3- Em nível de escola você tem desenvolvido alguma atividade na área da formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?

R- Sim, na medida do possível agente vai fazendo alguma coisa. A gente apóia nas atividades, orienta às vezes quando o professor tem alguma dificuldade e, quando dá certo, porque também o calendário é muito cheio, a gente promove encontros pedagógicos por série pra discutir os problemas dos professores, ai a gente traz algum texto pra subsidiar a discussão, então é isso.

4- Como você avalia as atividades de formação continuada desenvolvidas pela SEMEDET aos professores de 1ª a 4ª série?

R- Olha, o trabalho que a SEMEDET faz com os professores, apesar das boas intenções da equipe de assessoria, é muito solto, não há acompanhamento, não tem continuidade das discussões e nem avaliação dos trabalhos realizados. Não chega pra todos os professores e ai eles vem com agente sabe, reclamam, dizem que a prioridade é só pra uns, que é pra gente reclamar na Secretaria. Então é assim, os cursos que tem eu não me lembro assim direito a carga horária, mas geralmente são de 60 ou de 80 horas e os mini-cursos, oficinas ou palestras, quando acontecem, são de 4 e 8 horas.

5- Você acha que o professor utiliza ou coloca em prática os conhecimentos aprendidos nos momentos de formação continuada?

R- Bom, alguns sim, outros não, até porque como nem todo mundo participa né, então não é possível se colocar em pratica e mesmo também aqueles que participam, que vão, as vezes têm dificuldade de colocar em prática porque dependem de materiais, de planejar bem a aula e tem gente que trabalha em mais de uma escola, então fica difícil desse professor parar e refletir sobre sua pratica, de inovar, de fazer diferente, mas a gente vai acompanhando, conscientizando e ai a gente vai vendo as mudanças acontecerem, devagar mas acontecem.

6- Você acha que a formação continuada recebida pelos professores tem contribuído para melhorar algum aspecto da vida profissional dos docentes e da escola como um todo?

R- Sim, tem ajudado, não como deveria, mas pelo menos a gente não fica sem nada. A gente percebe que os professores estão mais interessados em participar, em querer saber mais, muitos deles não tem vergonha de falar de suas dificuldades, então eu acredito que esses cursos de capacitação têm ajudado os professores nesse processo de buscar novos conhecimentos, de despertar para o estudo. A gora é difícil a gente perceber um resultado maior porque as coisas, tu sabe né, na educação as coisas são lentas.

7- Os supervisores escolares recebem formação continuada para trabalhar com a formação dos docentes?

R- Não. Não assim de forma organizada sabe, com tempo determinado, com orientação e acompanhamento constante. Agora, assim, a gente reúne muito, a gente é chamada pra

um curso, pra uma oficina, mas nada direcionado especificamente para como trabalhar a formação continuada dos professores.

SUPERVISOR 02

1- O que você entende por formação continuada de professores?

R- São os momentos de estudos que o professor em exercício realiza, tendo em vista melhorar a sua prática pedagógica, trazer novos conhecimentos para si, e é claro, visa melhorar a educação de modo geral, já que o professor é um dos grandes responsáveis pelas mudanças na escola.

2- Os supervisores escolares têm algum papel no processo de formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, desenvolvido pela SEMEDET? Em caso positivo, qual tem sido esse papel?

R- Olha, o nosso papel é mais de informar à Secretaria os anseios dos professores, informar o que eles estão precisando, pra em cima dessa necessidade a Secretaria poder atuar. A gente não tem um papel específico de formar os professores nesses momentos de formação que a Secretaria promove.. A gente vai, participa, mas é como ouvinte. O nosso trabalho mesmo de formação com os professores se da aqui na escola, que não tem nada haver com o trabalho que a Secretaria desenvolve.

3- Em nível de escola você tem desenvolvido alguma atividade na área da formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?

R- Sim, como eu falei o nosso trabalho de formação continuada com os professores se dá em nível de escola. Às vezes eu reúno com eles e a gente decide realizar alguma atividade nessa área como mini-cursos, oficinas e os encontros pedagógicos que a gente faz por série pra atender as necessidades de cada turma e dos professores também.

4- Como você avalia as atividades de formação continuada desenvolvidas pela SEMEDET aos professores de 1ª a 4ª série?

R- Olha, eu acho que deveria ser melhor, eu digo assim, os momentos formativos deveriam abranger todos as séries e todos os professores, mas isso nunca acontece. A gente faz sorteio pra ver quem são os professores que vão participar dos cursos que tem.

Depois, de 1^a a 4^a série do regular, não existe um acompanhamento dos trabalhos realizados. Eles geralmente deixam a cargo do supervisor na escola de está vendo como os professores estão trabalhando. Onde existe um acompanhamento mensal é na educação de Jovens e adultos.

5- Você acha que o professor utiliza ou coloca em prática os conhecimentos aprendidos nos momentos de formação continuada?

R- Bom, tem uns que colocam em prática sim, que são bastante dedicados, esforçados, mas têm outros que se acomodam, que não estão nem ai se deveriam ou não colocar em prática o que aprenderam. Eles vão participar dos cursos, fazem questão de ir, mas na hora de fazer diferente, de planejar bem sua aula, de confeccionar um material, de elaborar um projeto pra inovar, eles sempre põem dificuldades.

6- Você acha que a formação continuada recebida pelos professores tem contribuído para melhorar algum aspecto da vida profissional dos docentes e da escola como um todo?

R- Olha, de modo geral não, porque como eu falei a pouco, são poucos os professores que tem acesso. [...] então eu acredito que por esse motivo não há assim uma repercussão e até pelas condições também que nós temos de desenvolver trabalho com os alunos, a questão de materiais, de recurso.

7- Os supervisores escolares recebem formação continuada para trabalhar com a formação dos docentes?

R- Sim, sobre isso nós somos bem servidos. A gente reúne constantemente pra ver como nós devemos atuar na escola, pra avaliar o que a gente esta fazendo, pra informar os problemas dos professores e também pra estudar [...].

SUPERVISOR 03

1- O que você entende por formação continuada de professores?

R- Bem, formação continuada se refere às atividades de formação que os professores recebem como os cursos, mini-cursos, palestras, com o intuito de adquirirem mais conhecimentos, pra se atualizar, pra melhorar a prática

pedagógica, em fim, são novas aprendizagens que o profissional vai adquirindo no decorrer da sua vida profissional.

2- Os supervisores escolares têm algum papel no processo de formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, desenvolvido pela SEMEDET? Em caso positivo, qual tem sido esse papel?

R- Olha, a gente contribui não para formar diretamente o professor porque quem ministra os cursos é o pessoal da Assessoria. Nós temos o papel mais de informar pra Secretaria o que os professores estão precisando, o que a escola almeja. Na maioria das vezes a gente participa dos cursos junto com os professores, mas é como ouvinte, sem nenhuma atribuição específica. Agora, em nível de escola, somos nós os responsáveis de realizar esse trabalho de formação com os professores.

3- Em nível de escola você tem desenvolvido alguma atividade na área da formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental?

R- Sim, a gente orienta os professores de acordo com as suas necessidades, procura trazer informações novas, reúne pra planejar alguma atividade, apóia quando eles precisam e, aos poucos, a gente vai realizando essa formação que é muito importante para o professor atuar de forma satisfatória.

4- Como você avalia as atividades de formação continuada desenvolvidas pela SEMEDET aos professores de 1ª a 4ª série?

R- Bom, a gente vê assim que a Secretaria se esforça pra realizar cursos, pra conscientizar os professores, não somente os professores, mas os diretores, os supervisores das suas responsabilidades na escola, buscando sempre a qualidade do ensino. Mas eu vejo que, sobre a formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série a Secretaria deveria criar uma forma pra atender todos os professores, de todos as séries quando houvesse um curso ou um outro evento qualquer, porque eles reclamam que quando tem esses cursos, geralmente é o pessoal da EJA ou da 1ª série que participam. Seria bom também que os assuntos fossem bem aprofundados, que o tempo para a reflexão e para a avaliação dos problemas fosse maior porque não adianta fazer vários cursos e não se aplicar nada ou não aprender como se deve intervir nos problemas que a escola tem. Então eu acho que a equipe de Assessoria deveria também acompanhar as

escolas, os professores pra ver se alguma coisa mudou depois da formação, se não fica muito solto e a gente não sabe se teve êxito ou não [...].

5- Você acha que o professor utiliza ou coloca em prática os conhecimentos aprendidos nos momentos de formação continuada?

R- Olha, isso é difícil de acontecer porque muitos professores participam dos cursos mas eles não têm aquela preocupação de depois colocar em prática, de inovar. Claro que não são todos, mas a maioria cai na rotina. Eles têm dificuldades de relacionar a teoria com a prática. Só pra te dar um exemplo disso aconteceu com esse projeto despertando competência leitora. Alguns professores foram lá, fizeram o curso, mas poucos deles estão usando nas suas aulas o que aprenderam, então é assim, é muito difícil.

6- Você acha que a formação continuada recebida pelos professores tem repercutido para melhorar algum aspecto da vida profissional dos docentes e da escola como um todo?

R- Eu acredito que sim, mas é difícil de perceber claramente em que aspecto essa formação tem ajudado. Até porque como eu disse nem todos os professores colocam em prática os conhecimentos que aprendem. Por isso fica difícil se ver os resultados. A gente sabe que muita coisa vem mudando na escola, mas é com a ajuda de todo mundo, não é só com a formação continuada dos professores.

7- Os supervisores escolares recebem formação continuada para trabalhar com a formação dos docentes?

R- Nós sempre participamos de reuniões na secretaria, de cursos, oficinas, palestras, às vezes junto com os professores, outras só entre os supervisores. Mas eu acho que precisa de uma formação assim mais direcionada para como trabalhar com os professores, como realizar essa formação com eles, porque são muitas as dificuldades e nem tudo a gente aprende na universidade. Então essa formação deveria nos ajudar a nos formar melhor para que nós pudessemos formar também os professores.