

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANA CÁSSIA CASTELO BRANCO

**FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES EXPERIENCIAIS DE
PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS:**
implicações teórico-práticas

São Luís
2008

ANA CÁSSIA CASTELO BRANCO

**FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES EXPERIENCIAIS DE
PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS:**
implicações teórico-práticas

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão-Ufma, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria da Conceição Brenha Rapôso

São Luís
2008

ANA CÁSSIA CASTELO BRANCO

**FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES EXPERIENCIAIS DE
PROFESSORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO LUÍS:**
implicações teórico-práticas

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão-Ufma, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria da Conceição Brenha Rapôso (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

1º Examinador

2º Examinador

A meu pai, Secundino (*in memoriam*), amor eterno.
A minha mãe, Liduina, inspiração da minha vida.
A minha avó Laudelina (*in memoriam*) presença
sábida e amorosa.
A meus irmãos, testemunhas da minha caminhada.
A meu tio Antonio, amigo e conselheiro.
A Maurício e Renata, filhos do coração.
A Izolda, amiga sincera e presente.
A Ana Paula, Moisés e Lara, afilhados, alegria e
carinho na minha vida.
A todos os Profissionais da Educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas bênçãos recebidas e pela infinita possibilidade de crescimento que se manifesta a cada instante.

Aos meus pais, por me acompanharem com tanto cuidado, amor e carinho pelos caminhos da vida.

A Professora Maria da Conceição Brenha Rapôso, pela segura orientação do trabalho, permeada de competência e respeito.

Ao professor Ramiro Azevedo, pela revisão gramatical do trabalho.

A todos os professores do Mestrado, pelos conhecimentos partilhados.

A Coordenação e a todos os funcionários do Mestrado, pela atenção dispensada, indistintamente, aos alunos da 7ª turma.

A todos os colegas da 7ª turma, pela convivência enriquecedora.

Aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação de São Luís e da Secretaria de Estado da Educação, pelas informações disponibilizadas.

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente com este trabalho.

“A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza”.

Imbernón

RESUMO

Reflexão sobre as questões relativas à formação de professores e algumas de suas especificidades como perspectiva desta dissertação. O texto é resultante de uma pesquisa sobre a Formação Continuada e os Saberes Experienciais de Professores numa Unidade de Educação Básica Municipal de São Luis e suas implicações teórico-práticas. Trata-se de um estudo de caso, portanto, no âmbito desta pesquisa que se propôs estudar a repercussão do mencionado processo formativo, desenvolvido no recinto escolar, na prática docente. O percurso investigativo respaldou-se nos aspectos legais referentes à educação e nas contribuições teóricas dos expoentes Althusser (1999); Bourdieu (1983); Gramsci (1991); Forquim (1995) e outros. O foco de estudo centrou-se nos professores, gestores e coordenadores pedagógicos que desenvolvem suas funções no Ensino Fundamental, considerando que todos participam das atividades vinculadas ao Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação - Semed, o qual tem como um dos segmentos a formação continuada de professores. Além da análise documental, da pesquisa bibliográfica, aplicou-se o questionário, desenvolveu-se a entrevista semi-estruturada bem como as observações feitas, com vistas à coleta das informações. A partir das interpretações dos depoimentos dos representantes da escola, campo de estudo, contemplam-se aspectos pertinentes à ocorrência da formação continuada, na escola e sua significância à docência.

Palavras-chave: Professor. Formação continuada. Saberes experienciais.

ABSTRACT

Reflexion on the questions related to the formation of the teachers and some of their specificities as perspective of this paper. The text is resulting from a field research about the continued Formation and the Experiencial Knowledges of teachers at a Unit of Municipality Basic Education in São Luís and their implications theoretical-practical. It deals with a case study, so at the sphere of this paper which is prone to study the repercussion of the mentioned formative, process developed at the school's rooms as to the docent's practice. The investigative course based itself in the legal aspects linked to the education and the theoretical contributions from exponentials like Althusser (1999), Bourdieu (1983), Gramsci (1991), Forquím (1995) and others. Its focus is centered upon the teachers, school managers and pedagogical coordinator who get their functions at the Fundamental teaching and considered that all of them take part at the activities linked to the São Luís te Quero lendo e Escrevendo Programme, developed by the Municipal Secretary of Education – SEMED, which has as one of its segments the teacher', continued formation. Besides the documental analysis, the bibliographical inquire, it was applied the questionnaire and it was developed a half - structured interview as well as the observation, aiming the recollection of informations. From the interpretations upon the talking of the school representatives, studying field, it was contemplated aspects linked to the occurrence of the continued formation, at the school and its importance to the teachers.

Keywords: Teacher. Continued education. Experienced Knowledges

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Números de escolas do Sistema de Educação Municipal, por nível de ensino. São Luís, 2006-2007	69
Tabela 2	– Matrícula e número de turmas no Ensino Fundamental e localização. série, localização. Rede Estadual. São Luís - 2006....	72
Tabela 3	– Matrícula na Educação Infantil, Ensino Fundamental e modalidades de ensino. Rede Municipal. São Luís, 2005-2006.....	72
Tabela 4	–Matrícula no Ensino Fundamental por dependência administrativa. São Luís - 2006.....	72
Tabela 5	– Matrícula por nível e modalidade de ensino. Rede municipal. São Luís, 2002 - 2006.	73
Tabela 6	– Índices de diferença da matrícula por nível, e modalidade de ensino. Rede Municipal. São Luís, 2002 -2006.....	74
Tabela 7	– Taxa de Desempenho no Ensino Fundamental por matrícula, abandono, aprovação e reprovação. Rede Municipal. São Luís, 2001-2006	76
Tabela 8	– Número de Funcionários da Unidade de Educação Básica pesquisada, por especificidade de atuação, local e turno de trabalho. São Luís – 2007.	86
Tabela 9	– Número de professores da Unidade de Educação Básica pesquisada, por formação, nível e modalidade de ensino. São Luís – 2005.....	87
Tabela 10	– Número de professores da Unidade de Educação Básica pesquisada, por formação, nível e modalidade de ensino. São Luís – 2006.....	88
Tabela 11	– Número de professores da Unidade de Educação Básica pesquisada, por turno. São Luís – 2007.....	89
Tabela 12	– Matrícula inicial e número de turmas no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série e turno. São Luís – 2005.....	90
Tabela 13	– Indicativos percentuais da matrícula geral da Unidade de Educação Básica pesquisada, por turno. São Luís – 2005.....	90

Tabela 14 – Matrícula inicial e número de turmas no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série e turno. São Luís – 2006	92
Tabela 15 – Indicativos percentuais da matrícula geral da Unidade de Educação Básica pesquisada, por turno, nível e modalidades de ensino. São Luís – 2006.	93
Tabela 16 – Desempenho escolar no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, segundo a série, matrícula inicial e final. São Luís – 2005	94
Tabela 17 – Desempenho escolar no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, segundo a série, matrícula inicial e final. São Luís – 2006.	98
Tabela 18 – Sujeitos da amostra da pesquisa realizada numa Unidade de Educação Básica, da rede de ensino municipal de São Luís, por categoria profissional, turno de trabalho e instrumento e técnica de coleta de informações.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Indicativos percentuais da matrícula geral do Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por turno. São Luís – 2005.	91
Gráfico 2	– Indicativos percentuais da matrícula geral, incluindo EJA, da Unidade de Educação Básica pesquisada. São Luís – 2005.	91
Gráfico 3	– Indicativos percentuais da matrícula geral, do Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica, pesquisada por turno. São Luís – 2006.	93
Gráfico 4	– Indicativos percentuais da matrícula geral, incluindo EJA, da Unidade de Educação Básica pesquisada. São Luís – 2006.	94
Gráfico 5	– Transferência no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série. São Luís – 2005.	96
Gráfico 6	– Abandono no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada por série. São Luís – 2005.	96
Gráfico 7	– Aprovação no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série. São Luís – 2005.	96
Gráfico 8	– Reprovação no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada por série. São Luís – 2005.	97
Gráfico 9	– Transferência no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série. São Luís – 2006.	99
Gráfico 10	– Abandono no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série. São Luís – 2006.	99
Gráfico 11	– Aprovação no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série. São Luís – 2006.	99
Gráfico 12	– Reprovação no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série. São Luís – 2006.	100

SUMÁRIO

	p.
1	INTRODUÇÃO 12
2	ESCOLA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 18
2.1	Escola e Currículo 18
2.2	Formação de Professores 30
2.2.1	Formação inicial 35
2.2.2	Formação continuada 45
3	SABERES DA DOCÊNCIA 55
3.1	Saberes Curriculares 58
3.2	Saberes Experienciais 62
4	CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL DE SÃO LUÍS 67
4.1	Estrutura e Funcionamento 67
4.2	Atendimento e Desempenho 70
4.3	Programa de Formação de Professores 77
5	ESCOLA OBJETO DA PESQUISA 84
5.1	Configuração 84
5.2	Os Profissionais da Escola 100
5.3	Dimensões Teórico-Metodológicas 107
6	A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES EXPERIENCIAIS DE PROFESSORES NA ESCOLA: FALAS E PRÁTICAS 113
6.1	Professores 114
6.2	Gestores e Coordenadores Pedagógicos 139
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS 154
	REFERÊNCIAS..... 159
	APÊNDICES 165

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século passado, intensificaram-se as preocupações sobre a qualidade do ensino brasileiro nos seus diferentes níveis. No que concerne à Educação Básica, mormente quanto à Educação Infantil ao Ensino Fundamental, a relevância dessas duas primeiras etapas de escolaridade, exige, pela própria característica das faixas etárias atendidas, ações pedagógicas bem específicas, a fim de que o alunado possa vencer as crescentes dificuldades no prosseguimento de seus estudos.

Nos dias atuais, ante as transformações causadas pelo avanço científico e tecnológico assim como face a um processo de globalização econômica, que tem perdurado ao longo dos anos, a população se encontra com poucas condições para ingressar no quadro social produtivo. Nesse contexto, situa-se a Educação e seus profissionais servindo, muitas das vezes, como temas para os discursos de políticos, empresários e outros que, para atender aos seus interesses, trazem à tona as peculiaridades educacionais.

As contundências teóricas resultantes de pesquisas sobre educação, face aos indicativos educacionais os questionamentos e críticas referentes ao ensino, salientam que o processo educativo não está atendendo às reais necessidades do alunado e, conseqüentemente, da sociedade. Novas leis e políticas para a Educação são apresentadas e, nesse contexto, quando os índices de desempenho dos sistemas de educação vêm à baila, perdem-se de vista as metas e objetivos referendados nas propostas delineadas à Educação. Trata-se, portanto, de um desperdício em termos das diferentes políticas implementadas. Tais distorções afetam sobremaneira as diferentes políticas implementadas, as instituições de ensino e, mais especificamente, o próprio corpo discente.

Situados nessa conjuntura, os professores são questionados quanto ao papel que assumem junto aos educandos, desde o período de alfabetização, quando se inicia a estruturação das compreensões básicas, relativas aos diferentes assuntos e o desenvolvimento das habilidades intelectivas, psicomotoras, assim como à formação de hábitos e atitudes. As exigências a respeito da prática docente têm reforçado as análises sobre a formação de professores, enfatizando-se a necessidade de Políticas Públicas com vistas à capacitação profissional destes. Essas políticas, diante das metas e objetivos preconizados, deverão promover um

constante enriquecimento dos professores, com vistas à ressignificação do seu trabalho, sem descurar-se as condições necessárias ao bom funcionamento da escola e da prática docente.

A partir da década de 90, várias discussões e uma série de trabalhos foram desenvolvidos com a intenção de formular-se um conceito sobre *formação continuada*. Em 1992, Antonio Nóvoa disse que as atenções daquele período tinham como destaque a formação continuada. Para ele, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nesse contexto, o professor não pode ser visto como preparado somente a partir de um curso de graduação, pois antes mesmo de sua vida acadêmica ele já construiu um conjunto de conhecimentos não só no início de sua escolarização, mas em todo o percurso vital. A formação inicial, como patamar universitário, precisa considerar a configuração cognitiva que o professor em formação já possui e, durante o desenvolvimento das atividades curriculares, reforçar junto a esses docentes em formação a compreensão de que o conhecimento não é definitivo, ao contrário, está sempre num processo de construção.

A LDB nº 9394/96, no inciso III do seu art. 63, preceitua que “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. (BRASIL, 2000, p. 41). Quanto à formação continuada, destaca-se que conceito de formação continuada de professores é definido a partir do próprio confronto com os fatores específicos do fenômeno educativo que, por sua vez, fica a exigir as condições necessárias à sua processual consolidação. Nesse sentido, as experiências são vistas como parte da formação, na medida em que se articulam com os conhecimentos sistematizados, garantindo-se, dessa forma, a dinamicidade da ação pedagógica.

A literatura referente à formação de professores adverte quanto à imprescindível compreensão a respeito do mencionado processo formativo que, de acordo com os estudiosos da Educação, não é uma atividade linear nem hierárquica. Ao contrário: trata-se de uma conjugação de esforços na busca de uma identidade profissional. Para tanto, é preciso que haja articulação permanente entre formação inicial e continuada, ocorrendo situações que se entrecruzam, na medida da estreita relação ensino pesquisa.

A presença da pesquisa, num processo de formação inicial ou continuada de professores, representa um recurso muito significativo, na medida em que ela pressupõe o ensino e vice-versa e, nesta dimensão, ambos se complementam como essenciais à construção do perfil profissional. Nesta ótica, os estudos e discussões atuais, quanto à melhoria do ensino, têm ressaltado, com veemência, a qualificação do magistério com vistas à consecução de indicadores educacionais mais satisfatórios.

Na concepção de Pimenta (1996), a formação de professores não deixa de ser uma autoformação uma vez que suas experiências e ações se transformam em saberes que irão fortalecer as próximas práticas e, assim, sucessivamente. Cada corpo de conhecimentos é o fio condutor de um repensar sobre algo. “Os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. (PIMENTA, 1996, p. 84). Daí, a importância que tem a instituição escolar em promover uma ambiência educativa cujas condições concretas possam viabilizar, no cotidiano, essa prática de formação. Para isso, torna-se necessário que os professores sejam mobilizados a partir de uma consciência coletiva a respeito das ações gerais e específicas da escola, bem como no que se refere às metas e objetivos educacionais, sem perder de vista as situações-problema, a fim de que seja possível a busca de meios adequados para solucioná-las.

A formação continuada, no recinto escolar, precisa contar com o envolvimento do corpo docente na perspectiva da ressignificação de suas práticas, pois, através das discussões e o intercâmbio de experiências, as reflexões dos professores tornar-se-ão mais contundentes, o que fortalecerá o processo de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas criando, assim, novas condições necessárias à aprendizagem.

Tratando-se do professor, sujeito do conhecimento, sua formação compreende um saber docente que se estrutura a partir de várias dimensões. Para Tardif (2003), o saber docente compõe-se de vários saberes oriundos de diferentes estruturas cognitivas. Segundo este autor, os mencionados saberes “são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. (TARDIF, 2003, p. 33). Quanto aos saberes experienciais, parte do objeto de estudo desta dissertação, o autor afirma que eles são construídos no espaço da ação docente e por ela legitimados, individual e

coletivamente. Ainda com ele, esses saberes, os experienciais, permitem a necessária articulação entre professores, propiciando novas experiências e a socialização destas (TARDIF, 2003).

Na concepção de Josso (2004, p. 28), “A aprendizagem pela experiência é a que transforma complexos comportamentais afetivos e psíquicos; [...] a formação é experiencial ou então não é formação”. Sendo assim, as ações relativas à formação de professores, ou na Universidade ou nos outros organismos públicos, não podem distanciar-se das questões consideradas próximas aos formandos, ou seja: o seu cotidiano pontilhado de situações específicas cuja leitura fiel só pode ser realizada por eles, na medida em que são aspectos próprios da mencionada formação.

A partir das configurações teóricas, aludidas no trabalho pessoal desenvolvido numa escola do sistema de ensino municipal de São Luís, e o interesse quando da participação em atividades de formação continuada, promovidas pela Prefeitura Municipal de São Luís, através da Secretaria Municipal de Educação - Semed, é que se decidiu fazer uma pesquisa sobre o assunto. Assim, elaborou-se o anteprojeto à seleção ao Curso de Mestrado em Educação – Ufma, tendo como tema: *Formação continuada e os saberes experienciais de professores das escolas municipais de São Luís: implicações teórico-práticas*. Para a realização da pesquisa optou-se por uma das escolas do Sistema de Ensino Municipal, uma vez que todas fazem parte do mesmo Programa de Formação Continuada.

No anteprojeto, delineou-se um objetivo geral, a saber, analisar a formação continuada de professores numa interação com os seus saberes experienciais, compreendendo as implicações existentes. A partir do objetivo geral, formularam-se, dentre outros, os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar no contexto da ação docente as possíveis mudanças provocadas pela formação continuada de professores;
- b) Compreender as relações entre a formação continuada de professores e seus saberes experienciais.

Com os objetivos formulados, a priori, todo processo de pesquisa direcionou-se no sentido da análise sobre a formação continuada e as interações desta com os saberes experienciais. Ressalte-se ainda que, além dos objetivos, serviram de norte à investigação as seguintes indagações: Como ocorrem as relações entre o desenvolvimento da formação continuada de professores e os seus

saberes experienciais? Quais as implicações teórico-práticas no âmbito das ações pedagógicas, a partir da formação continuada de professores?

Quanto ao enfoque teórico da pesquisa, optou-se pelo crítico participativo com visão histórico-estrutural. A respeito deste enfoque, que se encontra no ângulo da investigação qualitativa, Triviños (1987, p. 117) o compreende como uma “dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexões e interação) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos”. Neste trabalho dissertativo a realidade estudada foi uma das Unidades de Educação Básica do sistema de ensino público municipal. A razão da escolha aleatória da escola deveu-se ao fato de que todas as escolas da rede de ensino municipal estão desenvolvendo algum tipo de formação continuada de professores, a partir do Programa *São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo*.

Trata-se de um estudo de caso que, segundo Triviños (1987, p. 133), “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. Na classificação de Bogdan (1982 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 134), tem-se um estudo de caso histórico-organizacional. “[...] o interesse do investigador recaí sobre a vida de uma instituição. A unidade pode ser uma escola, uma universidade, um clube etc.”.

No que concerne ao universo da investigação, consideraram-se as categorias profissionais atinentes à temática de estudo. Assim sendo, dos 58 professores, apenas 36 foram inquiridos, isto é, 62%; dois gestores e dois coordenadores pedagógicos, formando, portanto, uma população com 40 sujeitos. Ressalte-se que a consecução da amostra foi obtida através do processo aleatório, conforme Tabela nº 18.

A respeito dos procedimentos metodológicos, salienta-se que, inicialmente, se fez uma seleção das referências inerentes ao tema. Tornou-se necessário um levantamento de documentos, junto à Secretaria Municipal de Educação - Semed, compatíveis com o que se pretendia estudar. Destacam-se as observações realizadas no recinto da instituição de ensino, com vistas à interação com os professores da escola além da identificação de fatores relacionados ao cotidiano educativo e, conseqüentemente, ao estudo previsto. Durante as visitas feitas naquela instituição de ensino, iam sendo registrados os dados e observações. Acrescentem-se que, oportunamente, as conversas informais iam se desenvolvendo.

Ressalte-se, ainda, a participação da mestranda nos encontros de formação continuada de professores realizados na escola, quando, a convite, proferiu, nos três turnos de funcionamento, a palestra intitulada *A formação continuada de professores: subsídios para análise*.

O envolvimento da interessada na pesquisa nos momentos de formação continuada foi salutar, pois muito contribuiu para que se tornasse de certa forma, viável a coleta das informações pretendidas. Cumpre destacar-se, entretanto, o cuidado em manter o distanciamento necessário para a interpretação do fenômeno pesquisado. Quanto aos instrumentos e técnicas de pesquisa, destacam-se: dos 36 professores, 26 responderam ao questionário; portanto, 72%; a técnica da entrevista semi-estruturada desenvolveu-se com os 10 professores, 28%, e junto a dois gestores e dois coordenadores pedagógicos.

O trabalho apresenta cinco capítulos. O primeiro, *Escola, Currículo e Formação de professores* trata das questões pertinentes à estreita relação entre os três aspectos, fundamentados nas dimensões sociológicas que norteiam o currículo no âmbito escolar. Quanto à formação de professores as observações referem-se à formação inicial e a continuada, quando traz, além de outros fundamentos, alguns aspectos históricos. Em seguida, na segunda seção, as elaborações relacionam-se aos *Saberes da Docência*, quando se apresentam as proposições sobre os saberes curriculares e os experienciais.

No terceiro capítulo, *Caracterização do Sistema de Ensino Municipal de São Luís*, procura-se assegurar a compreensão da estrutura e funcionamento do referido Sistema e, na seqüência, pontos vinculados ao atendimento em que se ressaltam as questões relativas à matrícula. Em seguida, os comentários são pertinentes ao programa de formação de Professores e, logo após, no quarto capítulo, destaca-se a *Escola Objeto da Pesquisa*, ressaltando-se suas especificidades relacionadas com seus aspectos gerais, com os profissionais da escola e as dimensões teórico-metodológicas.

No último capítulo, *A formação Continuada e os Saberes experienciais de professores na Escola: falas e práticas*, traçam-se considerações quanto aos depoimentos de professores, gestores e coordenadores pedagógicos. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 ESCOLA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No contexto do ensino é preciso que se estabeleçam relações permanentes entre escola, currículo e formação de professores. A questão encontra-se sedimentada nos princípios científicos que norteiam a educação no seu todo, na medida em que os três aspectos, nos dias atuais, deixaram de ser vistos isoladamente, mas inserindo-se num contexto onde as questões relativas à realidade cotidiana da escola, e em qualquer dos espaços/tempos em que se dá a construção de conhecimentos e a troca de experiências.

A escola, uma instituição essencialmente cultural, não pode prescindir das concepções e interesses de uma configuração social em eterno movimento e que, pela natureza de sua *performance*, pode ser caracterizada como um cenário de informações que precisa ser entendida como uma condição cultural específica. Para esse entendimento torna-se imprescindível o rompimento das antigas amarras teórico-metodológicas quer se tratando da administração escolar, quer no que diz respeito à sala-de-aula. Nesta dimensão, é preciso que sejam interpretados os novos paradigmas da sociedade, pois mesmo que estes ainda não possuam um perfil definido, são capazes de assegurar maior aproximação com o real em sua multidimensionalidade. Daí, a importância, em qualquer instância educacional, da compreensão da estreita relação entre escola, currículo e formação de professores.

2.1 Escola e Currículo

No cotidiano da prática educativa as conexões entre escola, currículo e outras dimensões estão respaldadas nas teorias sociológicas relativas ao desenvolvimento e à função do sistema educacional. Os estudos recentes têm apontado com frequência a questão da escola e o seu papel social, buscando a revalorização desta instituição. Nessa perspectiva, os discursos políticos não deixam de exaltar também a posição da escola no que se refere ao predomínio de estratégias de ensino com vistas à preparação da mão-de-obra para o atendimento das peculiaridades do processo produtivo, observando-se, portanto, a presença do pensamento em diferentes épocas.

No que concerne aos esquemas conceituais relacionados à Educação, em toda sua totalidade, tem-se, ao longo dos anos, uma série de opiniões que se

desencadearam de forma crítica, denotando inclusive diferenças de interpretação. Por exemplo, quanto à função social da escola várias proposições foram e continuam sendo formuladas. A partir dos referenciais teóricos, construídos historicamente, os estudos e debates realizados no século XX e no início deste têm focalizado aspectos referentes à Educação, alcançando as especificidades da escola e do currículo. No tocante à instituição escolar, os aportes teóricos, mesmo expressando uma situação específica, não deixam de repercutir em outras. Como exemplo, a lógica dos referenciais inerentes à realidade francesa.

Nesse contexto, tornam-se necessários alguns conceitos. Althusser (1999) salienta que toda formação social depende de um modo de produção dominante. Só assim tornar-se-á possível a compreensão de determinada sociedade.

O que é que constitui um modo de produção? É a unidade entre o que Marx chama, por um lado, de Forças Produtivas e, por outro de Relações de Produção. Cada modo de produção, seja dominante ou dominado, possui, portanto, em sua unidade, suas Forças Produtivas e suas Relações de Produções. (ALTHUSSER, 1999, p. 43).

Entende-se, portanto, que a caracterização de uma sociedade está ancorada no seu modo de produção. “Constatando que a realidade tem suas próprias leis determinadas historicamente e não abstratamente, permite-se apreender as contradições inerentes aos fatos sociais e ao próprio modo de produção capitalista”. (RAPÔSO, 2002, p. 116). Nas sociedades capitalistas o modo de produção tem como objetivo a produção concreta de objetos úteis ao consumo individual e coletivo. Nesse contexto, as relações de produção são as relações de exploração capitalista, as quais, segundo os teóricos, definem literalmente “todas as relações aparentemente ‘técnicas’ da divisão e da organização do trabalho”. (ALTHUSSER, 1999, p. 57).

As observações de Althusser (1999), mormente quanto à reprodução das relações de produção, são bem aplicáveis ao Brasil, nos dias atuais. Este por ser um país capitalista, tem a reprodução do seu sistema produtivo assentada na força de trabalho a qual vem, historicamente, explorando. No que se refere ao desenvolvimento social propriamente dito, não se observa uma preocupação concreta, pois, se assim o fosse, não se teria a falta de leitos hospitalares, de escolas que atendam aos padrões básicos de qualidade, habitação e outros que são considerados indicadores de desenvolvimento.

Ao conceber a instituição escolar como o principal Aparelho Ideológico de Estado, Althusser (1999) realça a inculcação da ideologia dominante, por parte do sistema escolar desde o início da vida dos indivíduos, através de meios aparentemente não coercitivos. A consideração althusseriana deixa explícito o conceito do teórico quanto à escolarização. Segundo o autor, as crianças passam durante muitos anos no recinto escolar onde recebem toda orientação revestida pela ideologia dominante presente na aprendizagem “da língua materna, cálculo, história natural, ciências e literatura”. (ALTHUSSER, 1999, p. 168).

Para Althusser (1999, p. 169), a classe dominante, através da aprendizagem, realiza uma maciça inculcação ideológica na qual são “reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados”, sendo que, não é só a escola, mas todos os aparelhos ideológicos de Estado têm as condições necessárias para o alcance do mesmo resultado, ou seja: a reprodução das relações de produção, consideradas como de exploração capitalista. Nesse contexto, o Estado fica a observar os resultados desse processo, pois, na reprodução das relações de produção, outros fenômenos estão presentes, ou seja, a reprodução do próprio sistema de produção e, conseqüentemente, a reprodução da força-de-trabalho.

Nos seus estudos sobre o Estado e seus Aparelhos Ideológicos, Althusser (1999) identifica a escola como um deles. Inicialmente, convém que sejam considerados alguns aportes relativos ao conceito de Estado. Pela tradição marxista o Estado é entendido como um aparelho repressor.

O Estado é como uma espécie de ‘máquina’ de repressão que permite às classes dominantes (no século XIX, à classe burguesa e à ‘classe’ dos grandes proprietários rurais) garantir sua dominação sobre a classe operária para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (isto é, à exploração capitalista). (ALTHUSSER, 1999, p. 260).

Althusser (1999, p. 263), ao resumir a essência da “teoria marxista do Estado”, ressalta o seguinte:

O Estado é o aparelho (repressor) de Estado. Gramsci foi o único que avançou na via que empreendemos. Teve a idéia ‘singular’ de que o Estado não se reduzia ao aparelho (repressor) de Estado, mas compreendia, como ele dizia, um certo número de instituições da ‘sociedade civil’. A Igreja, as Escolas, os Sindicatos etc.

Althusser (1999) no seu trabalho, intitulado *Sobre a Reprodução*, salienta que os Aparelhos Ideológicos significam um certo número de realidades que se

apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. São consideradas como Aparelhos Ideológicos de Estado as seguintes instituições:

- o AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas);
- o AIE escolar (o sistema das diferentes Escolas, públicas e privadas);
- o AIE familiar;
- o AIE jurídico;
- o AIE político (O sistemas político incluindo os diferentes Partidos);
- o AIE sindical;
- o AIE da informação (imprensa escrita, rádio, TV, etc.);
- o AIE cultural (Letras, Belas-Artes, esportes, etc.). (ALTHUSSER, 1999, p. 264).

Há uma diferença entre os Aparelhos Ideológicos de Estado e o Aparelho repressor de Estado, qual seja: os primeiros funcionam a partir da ideologia em vigor; e o segundo, através da violência. Segundo Althusser, os dois tipos de Aparelho poderão funcionar, ao mesmo tempo, mediante a violência e a ideologia. Porém, nessa simultaneidade, há uma predominância distintiva, qual seja, no funcionamento do Aparelho Repressor há um predomínio da repressão e nos Aparelhos ideológicos, da ideologia.

Toda análise a respeito de escola não pode ser feita de forma isolada, na medida em que ela se insere num espaço social mais amplo. Conforme Bourdieu (1996, p. 18), em sua obra *Razões Práticas*, espaço social é entendido como “um conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas uma em relação às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade”. A escola como um espaço social encontra-se no contexto em que há compreensões relativas às diferentes situações. Contudo, por mais que a prática pedagógica procure não estabelecer a relação entre escola e sociedade, esta já existe pela própria lógica, faltando apenas considerá-la, pois na medida em que não haja essa leitura, a instituição de ensino passa a ser revestida por uma neutralidade, ou ainda, estaria com uma perspectiva inócua.

Nogueira e Catani (1999) apresentam algumas proposições de Bourdieu no que se refere à escola conservadora e as desigualdades frente à escola e à cultura. Neste sentido, o sucesso e o fracasso escolar não provêm apenas da estrutura social, mas da herança cultural também. Ainda nesta perspectiva, observa-se uma categoria muito proferida, nos dias atuais, isto é, a desigualdade. “A influência do capital cultural se deixa aprender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança”.

(NOGUEIRA; CATANI, 1999, p. 42). Embora a citação seja muito pertinente à educação francesa, ela serve de base às reflexões sobre a educação em qualquer instância territorial.

Na interpretação de Carnoy (1990), os dois teóricos franceses, Bourdieu e Passeron, consideram a escola como uma instituição dominante, uma vez que preconiza um sistema de seleção, tomando por base o processo de exames que, por sua vez, é “classista”. Ao tomar como exemplo o ensino francês, eles oferecem subsídios para as reflexões sobre outras realidades educacionais. No caso do processo seletivo observa-se que as crianças advindas das classes desfavorecidas têm dificuldades em continuar seus estudos e outras sequer chegam até a escola. Aquelas da classe dominante, por já possuírem as condições favoráveis antes da vida escolar, permanecem no sistema, alcançando, em sua maioria, destaque social. Segundo Carnoy (1990, p. 52), Bourdieu e Passeron defendem que a principal função da escola é reproduzir as relações hierárquicas entre diferentes grupos ou classes na sociedade e legitimar aquelas relações.

[.....] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1999, p. 53).

Na lógica bourdieuana a escola é vista como um excelente domínio da reprodução que passa a ser melhor compreendida através dos seus conceitos de campo e *habitus*. Estes dois conceitos representam uma unidade na sociologia de Bourdieu (1983) os quais não podem ser tratados isoladamente, mormente quando aplicados em processos investigativos. Interpretando Bourdieu (1983) entende-se por campo os variados espaços sociais onde se encontram disputas e interesses específicos sendo, portanto, invariáveis às questões de lutas específicas de outros campos. Segundo Bourdieu (1983, p. 104-105), existe uma relação entre campo, *habitus* e conhecimento, entendendo-se por *habitus*: “[...] aquilo que se adquiriu, mas que encarnou no corpo de forma durável sob forma de disposições permanentes. É algo possuidor de uma enorme potência geradora”.

No livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, publicado em 1970, Bourdieu e Passeron (1992 apud RODRIGUES, 2007, p. 73) salientam que “toda ação pedagógica é, objetivamente, uma violência simbólica”. Para os teóricos o conceito de violência simbólica expressa certa imposição cuja

arbitrariedade não transparece para aqueles que sofrem a violência, a fim de ocultar os objetivos que estão na base do poder. No caso da escola, a violência simbólica é imposta através de um determinado arbitrário cultural. Este nada mais é do que a concepção cultural dos grupos e classes dominantes que é imposta à sociedade, mediante o sistema de ensino.

Ainda quanto à análise sobre a função da escola destaca-se o italiano Antônio Gramsci. Inicialmente, apresentar-se-ão algumas considerações sobre o citado teórico, a partir da literatura estudada. Gomes (1989) salienta que a maior parte da obra de Gramsci foi elaborada na prisão, apresentando, por isso mesmo, uma série de dificuldades de interpretação, pois diante da alta censura, ele procurava disfarçar para não ser encontrado em suas estruturas intelectuais. Ademais, dentre outros pontos que caracterizam a teoria gramsciana, torna-se marcante a relação que o teórico estabelece entre infra-estrutura e superestrutura, é que estes dois aspectos formam um “bloco histórico” que expressa o conjunto das relações sociais de produção. “No entanto, no âmbito do bloco histórico, a infra-estrutura e a superestrutura mantêm uma dependência mútua entre forças materiais e ideológicas”. (GOMES, 1989, p. 44).

Nessa perspectiva, o poder de uma classe social, dependendo da divulgação e persuasão de determinados valores, representa as relações econômicas existentes em certo momento histórico. Entretanto, mesmo havendo uma predominância desses fatores, no interior das classes sociais, há sempre uma chance para que haja a presença de valores contrários. Daí o porquê do domínio de uma classe não resultar apenas das relações econômicas.

Para Gramsci (apud GOMES, 1989, p. 44), “O Estado, no regime liberal (mas não nos regimes feudal e socialista) é a união dialética entre sociedade civil e a sociedade política”. A primeira funciona hegemonicamente ao nível da cultura e da ideologia. A segunda caracteriza-se pela dominação mediante a imposição de normas e processos coercitivos como, por exemplo, “a polícia, as prisões etc.” Têm-se, nesse contexto, os dois conceitos muito utilizados por Gramsci (1991a) em suas explicações

Segundo Carnoy (1990), para o estudo sobre o funcionamento do sistema capitalista, Gramsci resgata o conceito de hegemonia usado antes por Marx e Lênin. Entretanto, “hegemonia, em termos gramscianos, significa a predominância ideológica de valores e normas burgueses sobre as classes subordinadas”.

(CARNOY, 1990, p. 25). A hegemonia e a função hegemônica do Estado provêm da própria classe burguesa a qual é ideologicamente dominante, tendo, portanto, uma posição em termos econômicos, na sociedade capitalista. Segundo a literatura, a função hegemônica que um grupo exerce sobre a sociedade é adquirida pelo consenso, graças ao controle da sociedade civil, pela difusão de sua concepção de mundo junto aos grupos sociais, tornando tal concepção um consenso.

Na concepção de Pamplona (1989), a compreensão sobre hegemonia passa, necessariamente, por variados aspectos da relação de forças. No âmbito da cultura, a hegemonia não se limita a uma vontade coletiva, no sentido da criação de um novo sistema estatal e da mudança social, mas no que se refere à formulação de conceitos relativos ao mundo. Nessa direção, “da luta pela hegemonia de uma classe sobre a sociedade, é que ganha importância o reconhecimento das organizações ditas privadas da sociedade civil: a Igreja, os sindicatos, as escolas, etc”. (PAMPLONA, 1989, p. 23).

Na luta pela hegemonia, conforme Rodrigues (2007), Gramsci acentua que:

tanto as classes dominantes quanto as dominadas se organizam em blocos, e cada uma delas conta com seus próprios intelectuais, cujas idéias, competem entre si na tentativa de organizar a cultura de uma dada época conforme seus interesses. (GRAMSCI apud RODRIGUES, 2007, p. 77).

Nesse sentido, Rodrigues (2007) realça que Gramsci apresenta dois tipos de intelectuais, ou seja: o intelectual orgânico e o intelectual tradicional:

O intelectual orgânico que surge em ligação direta com os interesses da classe que ascende ao poder. Surge exatamente para dar homogeneidade e coerência interna à concepção de mundo que interessa a essa classe, ou seja, surge para dar consciência a ela. [...]. O segundo tipo de intelectual é o intelectual tradicional, ou seja, uma classe de intelectuais que, em épocas passadas, foram intelectuais orgânicos das classes que eram então dominantes. (GRAMSCI apud RODRIGUES, 2007, p. 77-78).

Conforme Rodrigues (2007), a classe burguesa, em geral, possui seus intelectuais orgânicos cujo papel é fazer com que todos pensem com a cabeça da classe dominante. Convém salientar que os subalternos (a classe dos dominados) possuem também seus intelectuais orgânicos para que, através deles, possam elaborar uma contra-hegemonia. Quanto aos intelectuais tradicionais tem-se como exemplo o clero, na medida em que os padres organizaram a dominação da nobreza aristocrática no contexto do Feudalismo, por exemplo. Os dois tipos de intelectual têm como principal função a de servir de mecanismo à criação e consolidação de

uma vontade coletiva e um consenso social sobre o pensamento e concepções de mundo adotados, hegemonicamente, pela classe dominante.

É nesse contexto que Gramsci (1991a) analisa o sistema, acrescentando que um intelectual orgânico ou um intelectual tradicional, para desenvolver suas funções no âmbito da cultura, necessita de uma formação escolar, a fim de conseguir as condições intelectuais imprescindíveis ao seu acesso a esta cultura. A partir desse entendimento sobre os dois tipos de intelectuais é que se torna mais clara a concepção de Gramsci (1991a) sobre a Educação. Para ele, o papel do sistema educacional é formar intelectuais "orgânicos" da classe burguesa e se envolver com as classes populares para conseguir um número cada vez maior desses intelectuais, na perspectiva de fortalecer o processo de dominação por parte da classe que representa a burguesia. Contudo, a sua perspectiva prever a possibilidade da escola contribuir também para a formação de intelectuais vinculados organicamente às classes menos favorecidas.

Para Gomes (1989), Gramsci não aceita a distinção entre trabalhadores manuais e intelectuais. Na obra gramsciana *Cartas do cárcere*, "o intelectual é um criador, difusor e organizador, que tem habilidade política e organizadora". (GRAMSCI apud GOMES, 1989, p. 45). Nesse sentido, os membros de partidos políticos, por exemplo, que exerçam funções organizacionais, mesmo quando trabalhadores manuais, são intelectuais. No âmbito de determinada classe social são criados, por esta, os intelectuais orgânicos cuja função é formar junto aos seus membros, uma consciência em conformidade aos interesses desta classe, tendo-se nesse processo uma tarefa hegemônica.

Nesse campo de proposições filosófico-políticas é que se destaca o sistema educacional, especificando-se a escola. Segundo ele, "a escola burguesa não só discrimina socialmente, como é relevante para a manutenção do poder da burguesia". (GRAMSCI apud GOMES, 1989, p. 45). Nesta direção, a escola não se preocupa com a hegemonia proletária? A instituição de ensino pode interessar-se num processo de elaboração de uma contra-hegemonia, oferecendo, para isso, uma base de sustentação intelectual. Essa contra-hegemonia deve ser criada pelo Partido fora das escolas do Estado, na intenção de formar os intelectuais orgânicos.

A partir da criação da contra-hegemonia, conforme Gramsci (1991b), a instituição de ensino imprescindível à nova cultura é a escola de formação humanista, única para todos. Na idéia do teórico, esta escola seria mantida pelo

Estado, oferecendo uma educação geral aos alunos até 15-16 anos de idade, atendendo aos diferentes grupos sociais. Através dessa iniciativa educacional seria eliminada a idéia da divisão do trabalho, favorecendo aos trabalhadores uma maior oportunidade de participação no processo produtivo. Entretanto, a escola unitária de Gramsci (1991b) tem sofrido críticas em torno de suas proposições educacionais. Contudo, cabe destacar que uma das contribuições fundamentais de Gramsci, concentra-se na sua perspectiva dialética em vislumbrar a possibilidade de uma escola que possa decisivamente contribuir para a construção de um novo bloco histórico, ou seja, de uma sociedade democrática.

As apreciações a respeito da escola e suas dimensões, nas idéias de Althusser, Boudieu e Passeron e Gramsci, remetem às questões relativas ao currículo, na medida em que entre escola e currículo há uma pertinência teórico-prática. Antes de tudo torna-se necessário que se saiba o que é currículo. Grundy (apud SACRISTÁN, 2000, p. 14) na sua aproximação ao conceito de currículo, afirma que:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes um modo de organizar uma série de práticas educativas.

No Brasil, as questões educacionais trabalhadas a partir da década de 80 fortaleceram, sobremaneira, a consciência individual e coletiva dos educadores que, por sua vez, têm alertado, através de suas críticas, a classe dominante que vem apresentando, embora de forma ainda tímida, um discurso diferente daquele de outrora. Na atualidade, mesmo usando os paradigmas educacionais apenas para atender aos seus interesses, os representantes do poder já trazem em sua fala: igualdade social, inclusão, equidade e outros vocábulos próprios das discussões relacionadas à educação.

Nessa perspectiva, o currículo escolar também muda de conceito. Para Moreira e Silva (2002), na contemporaneidade, o conceito de currículo insere-se num cenário crítico sobre educação e seus desdobramentos. Essa tomada de consciência tem como respaldo os princípios sociológicos, políticos e toda uma epistemologia que assegura uma compreensão mais nítida sobre currículo e suas implicações escolares. Nesse nível, além de ser um artefato social e cultural possui as seguintes dimensões conceituais:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressado do conhecimento social. O currículo está implicado com relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

A historicidade do currículo passa pela preocupação de estudiosos que, diante das desigualdades sociais, da então conjuntura escolar e da própria vontade de observar uma instituição de ensino e um currículo compatíveis às reais perspectivas da população não privilegiada, procuraram uma sustentação para suas críticas ao currículo e à escola, nas teorias sociais européias. Assim, os teóricos valeram-se, além do Neomarxismo, dos seguintes eixos cognitivos: as relações críticas da “Escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a Nova Sociologia da Educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia”. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 14).

Com a participação de estudiosos numa Conferência na Universidade de Rochester, em 1973, intensificaram-se as idéias quanto à revisão no conceito de currículo, na tentativa do desaparecimento de posições conceituais cuja índole era privatizante na medida em que os indivíduos e os grupos sociais passavam, na medida da concepção de currículo existente a não possuir uma liberdade integral. Nesse processo de estudos e questionamentos sobre currículo escolar, salienta-se que

Duas grandes correntes desenvolveram-se a partir da Conferência de Rochester: (a) uma associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux; e (b) outra associada à tradição humanista e hermenêutica mais presente na Universidade de Ohio, cujo principal representante pode ser considerado William Pinar. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 15).

A efervescência das duas correntes, destacando aquela fundamentada no Neomarxismo, foi encaminhando suas críticas no sentido da reconceituação da Sociologia. Segundo os estudiosos, a matriz desses esforços recebeu o nome de “Nova Sociologia da Educação - NSE”. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 17). Diante dessa investida o funcionalismo estrutural foi sendo esquecido uma vez que a própria crítica daquele momento identificou a incapacidade desta teoria funcionalista quanto às interpretações que deveriam ser feitas sobre as crises econômicas sociais e políticas presenciais na Grã-Bretanha. Essa reflexão substantivou a necessidade

de uma Nova Sociologia da Educação-NSE não mais funcionalista, mas, sim, interacionista.

Forquim (1995) salienta que a sociologia funcionalista defende a sociedade como um sistema de elementos articulados, o indivíduo um produto da estrutura social e a educação como um processo de socialização a partir de uma incorporação de normas e esquemas de valores culturais que propiciam a perpetuação da sociedade. Para a sociologia interacionista, a sociedade é um espaço onde indivíduos estão sempre em comunicação. Cada sujeito é um ator social, sendo que a educação e a escola desempenham várias funções.

Os seres humanos desenvolvem ações que, para eles, são importantes, porém, em seus percursos, encontram aquelas sob a responsabilidade de outros cujos significados provêm de outros, e assim sucessivamente. As contribuições que emergem da Nova Sociologia da Educação, segundo Forquim (1995, p. 153), relacionam-se com três aspectos:

A teoria do currículo como forma de organização e legitimação do saber: a análise das representações e perspectivas subjetivas dos professores como profissionais da transmissão do saber e o estudo dos processos de interação pedagógica.

Na construção das críticas os estudiosos que buscaram uma reconceitualização da Sociologia da Educação, considerada como tradicional e funcionalista, salienta-se a que se relaciona à falta de uma análise profunda sobre a educação escolar, pois os adeptos na Nova Sociologia da Educação detinham-se muito na aferição do rendimento escolar e fluxos de atendimento, deixando de compreender os fenômenos escolares.

Para os reconceitualistas, a concepção funcionalista de escola e currículo fortalecia uma prática educativa que não considerava a realidade social dos sujeitos (alunos). O próprio currículo ressentia-se de uma clareza conceitual, a fim de que pudesse contribuir, efetivamente, com a formação humana. Além disso, a literatura realça que o referencial teórico sobre currículo, advindo do Funcionalismo, mesmo sendo a-histórico e caracterizado pela racionalização, foi expandido mundialmente, servindo, conforme os posicionamentos teóricos, como modelos, cujos resquícios continuam muito presentes nos dias atuais, vistos como obstáculos à compreensão sobre currículo.

Contudo, de acordo com Sacristán (2000), a Nova Sociologia da Educação veio colaborar para o esclarecimento referente ao conceito de currículo,

atualizando os assuntos a ele relacionados. Por exemplo, quanto às funções da escola no que diz respeito a sua organização e às condições apropriadas para que ocorram, de forma salutar, as práticas curriculares previstas. O currículo deixa de ser algo dado, preocupando-se com as questões do sucesso e do fracasso escolar, passando a ser concebido como “um mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente”. (YOUNG, 1980, p. 25 apud SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Sacristán (2000) ressalta que o currículo se estrutura e se concretiza no interior do sistema escolar, sendo, portanto, um eixo norteador de professores e alunos, ancorando-se na ação pedagógica, quando expressa realmente a função sociocultural da instituição.

O currículo, que num momento se configura e objetiva como um projeto coerente, já é por si o resultado de decisões que obedecem a fatores determinantes diversos: culturais, econômicos, políticos e pedagógicos. Sua realização posterior ocorre em um contexto prático no qual se realizam tipos de práticas muito diversas. (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

O currículo, por ser um projeto fundamentado em diversos eixos epistemológicos, busca a concretização de suas ações previstas e, numa perspectiva histórica, vai demonstrando a própria substantividade em termos de sua função essencial, ou seja: o processo ensino-aprendizagem. Convém salientar que qualquer instituição de ensino não pode perder de vista o espaço cultural no qual se insere, a fim de que possa observar os aspectos a serem evidenciados na proposta curricular. Tais concepções foram sendo estruturadas a partir da Nova Sociologia da Educação e, na seqüência, uma Sociologia do Currículo que, na medida de seus postulados, procuram ambas questionar criticamente os princípios referentes ao currículo funcionalista, visto como tradicional, considerando-se, por isso mesmo, a importância de outras raízes epistemológicas em consonância com os novos estudos sociológicos, quais sejam: o Existencialismo, a Psicanálise, o Marxismo e a Fenomenologia.

A nova sociologia do currículo usa uma linguagem que pode parecer estranha quando comparada com a linguagem de insumo-produção do modelo curricular tradicional. Esta nova linguagem pode ser difícil, porém é necessária, porque permite que seus usuários desenvolvam novos tipos de relacionamentos no campo curricular e levem diferentes tipos de questões. (GIROUX, 1997, p. 47).

Os defensores de uma Nova Sociologia da Educação e do Currículo entendem que a instituição escolar é parte do sistema social maior e que toda análise sobre a escola não pode descurar o contexto socioeconômico específico.

Neste sentido, conforme Giroux (1997), há necessidade de um permanente relacionamento entre escola, currículo e sociedade quer em termos do planejamento quer em sua prática pedagógica. Nesse processo, é preciso que se identifique até que ponto as escolas trabalham no sentido de reproduzir a ideologia da classe dominante, não só no currículo formal, mas no oculto.

Quanto ao currículo oculto, Ivan Illich foi o primeiro a conceituá-lo. Giroux (1997), a partir de outros estudiosos, concebe o referido currículo como aprendizagens em sala de aula, quando além dos aspectos cognitivos, os alunos desenvolvem os atitudinais tais como respeito, solidariedade, iniciativa e outros similares. Há, portanto, segundo a literatura pertinente, uma diferença entre o currículo oficial (prescrito) e o currículo oculto. O primeiro apresenta os objetivos formulados em termos daquilo que o aluno deveria aprender e demonstrar quanto aos conteúdos, hábitos, habilidades e atitudes. O currículo oculto faz-se presente no contexto das atividades escolares as quais vão, no seu desenvolvimento, criando as condições pedagógicas necessárias para o emergir dos aspectos subjetivos, individuais e coletivos, próprios do currículo oculto.

2.2 Formação de Professores

Nas últimas décadas, quando se trata de escola e currículo, ou na sistematização teórica ou em discursos relativos à Educação, a tendência é relacionar esses dois assuntos à prática pedagógica e, conseqüentemente, à formação dos profissionais do magistério, destacando-se a categoria professor. A literatura aponta que os estudos pertinentes à formação de professores não são recentes, pois no contexto das reformas educacionais, neste país e em outros, essa questão sempre esteve à tona. Há, nesse sentido, um itinerário que vem sendo delineado, na medida de idéias e estudos realizados a respeito da escola, do currículo e das ações desencadeadas no contexto da instituição de ensino nos seus diferentes níveis.

Contudo, tratando-se da formação dos profissionais em pauta, convém compreender esse processo a partir de sua contextualização histórica. Neste sentido, situam-se algumas referências que poderão esclarecer a questão. Em conformidade com Maciel e Shigunov Neto (2004), desde os anos 60, com as crises do sistema capitalista de produção e a do Estado do bem-estar social os

fundamentos teóricos do Liberalismo serviram de base à formulação do atual projeto político, econômico e social de caráter hegemônico, isto é, o neoliberalismo.

Quanto ao Liberalismo, os estudos esclarecem ser uma doutrina política e econômica que surgiu no século XVIII, opondo-se às filosofias monárquicas e mercantilistas. O Liberalismo alcançou seu apogeu no século XIX. Entre os pregadores do pensamento liberal figuram nomes ilustres como “John Locke, Adam Smith, Immanuel Kant, Benjamin Constant, John Stuart Mill, Benedito Croce, John Maynara Keynes e outros”. (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004, p. 37-38).

A respeito dos pressupostos teóricos neoliberais, têm-se as análises de três economistas Ludwig Von Mises e Friedrich A. Hayek, da Escola Austríaca, e Milton Friedman da Escola de Chicago. A Inglaterra foi o primeiro país que veio adotar, no governo de Margareth Thatcher em 1979, as propostas neoliberais, e, na seqüência, os Estados Unidos com Ronald Reagan em 1980, Alemanha em 1982 no governo do primeiro-ministro Helmut Kohl.

Na América Latina a ideologia neoliberal foi amplamente difundida, alastrando-se por uma grande quantidade de países, por exemplo: o México a adotou em 1988, no governo do presidente Salinas; a Argentina a adotou em 1989; com o presidente Menem; a Venezuela em 1989, no governo do presidente Carlos André Perez; e o Brasil em 1990, por meio do presidente Fernando Collor de Mello. Essas propostas também foram adotadas no Chile e no Peru. (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004, p. 43).

O ideário neoliberal fundamentou, de forma expressiva, a elaboração das políticas públicas dos países que incorporaram essa filosofia. Nesse cenário, encontra-se o Brasil cuja política educacional, à semelhança de outras nações, representa uma estratégia à consolidação do referido ideário. Conforme Maciel e Shigunov Neto (2004) diante da lógica neoliberal a Educação é vista como um bem econômico, na medida em que se encontra atrelada às leis de mercado. Já Frigotto (2002) chama atenção para “metamorfose conceitual” na área da educação a qual, segundo ele, objetiva, em última análise, não esclarecer quanto à complexidade da situação concreta do capitalismo. A proliferação da multiplicidade de conceitos continua nos dias atuais, guardando em si os variados interesses políticos. É nesse contexto que as políticas educacionais deste país vêm-se encaminhando tendo como fio condutor os objetivos neoliberais.

A História registra a seqüência de propostas para a melhoria da qualidade do ensino, tendo como um dos pontos centrais a formação de professores. As duas últimas décadas foram férteis em reformas educacionais no Brasil e nos países da

América Latina, o que levou a uma verdadeira profusão de estudos e pesquisas pertinentes às referidas reformas. No início, conforme Oliveira (2003), o alvo principal destas investigações centrava-se na perspectiva de compreender-se o quadro político e econômico que serviu de base às reformas. Para isso, serviram como referências às análises críticas, os programas, a legislação do ensino e o próprio eixo político ideológico.

No final da década de 70 e início dos anos 80, quando se discutia a reformulação dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, a temática *formação de professores* passou a ser destaque nos estudos, principais conferências e debates sobre educação.

As duas últimas décadas foram férteis em reformas educacionais no Brasil e nos países da América Latina, o que levou a uma verdadeira profusão de estudos e pesquisas sobre essas reformas. A princípio a preocupação em entender o contexto político e econômico que originou essas reformas parece ter sido predominante, baseando-se em estudos críticos dos programas, da legislação pertinente, dos seus estatutos político-ideológicos e, mais recentemente, observa-se pesquisas mais direcionadas à análise da implementação prática de tais reforma. (OLIVEIRA, 2003, p.13).

Conforme Candau (1982), na metade dos anos 70, por influência da Psicologia Comportamental e da Tecnologia Educacional, a maior parte dos estudos passaram a realçar o aspecto técnico do processo formativo de professores e de outros profissionais da educação. Por esse ângulo, o professor era visto apenas como um planejador das atividades que deveriam ser desenvolvidas no âmbito das ações educativas quando, necessariamente, deveria articular objetivos, conteúdos, estratégia de ensino, avaliação e outros complementos técnicos relacionados às situações didáticas. Nessa conjuntura, toda preocupação sobre a formação do futuro professor possuía um sentido técnico.

Nos últimos anos da década de 70, “as licenciaturas eram estudadas fundamentalmente nos seus aspectos funcionais e operacionais”. (CANDAU, 1987, p. 37). Essa abordagem funcionalista, diante de suas limitações, passou a ser bastante questionada. A autora salienta que, a partir daí, uma nova direção se fez presente no sentido de estabelecer uma relação entre educação e os aspectos da sociedade que a mantém. De fato, a rejeição ao Funcionalismo Operacional, no contexto da formação de professores, ganhou primazia na década de 80, inclusive a própria tecnologia foi intensamente criticada por aqueles adeptos do enfoque marxista, que denunciava uma aparente neutralidade existente no percurso da

formação docente, uma vez que esse processo se encontrava à margem dos aspectos político-sociais

No início dos anos 80 os artigos, conforme Candau (1987), salientavam, dentre outros aspectos, a desvalorização e descaracterização do professor. Foi criticada a questão da escola e seu trabalho burocratizante que, pela sua natureza, chegou a desmotivar a própria categoria do magistério. Nesse sentido, Teixeira (1985) realça que a organização burocrática do sistema de ensino, na década de 80, fragmentou, significativamente, toda ação docente, pois com o surgir de uma escola autoritária as dimensões particulares do trabalho pedagógico ficaram em segundo plano e, nesse continuum, os professores, num universo burocrático, tornaram-se desanimados, embora continuassem com a concepção do magistério como sacerdócio.

Kreutz (1986), num de seus artigos, apresenta reflexões sobre o magistério como sacerdócio, explicando as raízes históricas desta expressão e suas evidentes implicações no contexto da profissão e do fazer pedagógico. Para esse autor

Essa concepção de magistério (como vocação) dificulta a participação efetiva dos professores na organização da categoria profissional e na luta pelas reivindicações salariais. Além de dificultar a ação mais efetiva entre os professores, cria a resistência da própria sociedade em relação ao movimento dos mesmos, pois lhe cobra uma postura vocacional, de doação. (KREUTZ, 1986, p. 16).

Assim é que outras preocupações foram surgindo, sendo que, desta vez, de forma contrária ao que se encontrava preconizado sobre a formação de professores. Os estudos sobre Educação, de cunho filosófico e sociológico, já traziam à tona os questionamentos críticos quanto ao panorama educacional e, nesse contexto, apontavam a intrínseca relação que deveria ser considerada entre educação e o sistema político e econômico em vigência. A ação docente deixou de ser vista a partir da neutralidade, mas como parte de uma estrutura social maior, representando, assim, uma das condições necessárias à transformação.

A escola passa a ser considerada um espaço onde as contradições tendem a suscitar novas lógicas, afastando-se, portanto, de uma posição isolada. Na opinião de Candau (1987) a mudança de paradigma no percurso da formação veio ao encontro do movimento social que retratava o final do autoritarismo, iniciado em 1964. O citado movimento, de 1980, possuía como bandeira a redemocratização do

país. A partir daí, os debates referentes à formação de professores ampliaram-se, indicando a conveniência de outros pontos até então não observados.

Na concepção de Santos (1992), os debates realizados nos primeiros anos de 80, a respeito da formação de professores enaltecem dois eixos fundamentais, quais sejam: o caráter político da ação pedagógica e o compromisso do professor com as classes populares. As duas proposições correspondem, sem dúvidas, às novas exigências educacionais, incluindo-se nestas a formação de professores, uma vez que, na Educação, as perspectivas quanto à qualidade do ensino se incluem tanto no ângulo educativo e cultural como no socioprofissional, na medida em que representam os meios imprescindíveis para a satisfação das necessidades individuais e sociorganizacionais no contexto de uma sociedade que se identifica cada vez mais em permanente mudança.

Na década ainda de 80, os estudos sempre focalizavam, insistentemente, a palavra educador em vez de professor. Santos (1992) afirma que os debates da época enfocavam a necessidade das licenciaturas e do curso de Pedagogia priorizarem a formação do educador. Ademais, “ressaltava-se, assim, a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar”. (SANTOS, 1992, p. 137). A denominação educador dos anos 80 emergiu, conforme Santos (1992), em oposição ao que existia nos anos 70, a saber, o especialista em conteúdo, o mediador de aprendizagem ou técnico da Educação. No que concerne à formação do educador da década de 80, Santos (1992) denuncia que, no processo formativo de educadores, dois aspectos deveriam ser considerados: a competência técnica e o compromisso político (que gerou uma série de debates críticos, mormente por parte de estudiosos adeptos da filosofia marxista).

A relação teoria e prática, na metade da década de 80, ganhou espaço nas discussões sobre a formação de professores. Candau e Lelis (1983) destacam que não há separação entre teoria e prática. Nesse sentido, Schön (2000) salienta que a formação de professores tem sido influenciada pelo modelo da racionalidade técnica. Para ele, este no mencionado arquétipo a ação docente é sobremaneira instrumental, direcionada para a resolução de problemas a partir de referenciais teórico científicos. A respeito da racionalidade técnica vista como prática positivista, o autor salienta:

A epistemologia da prática positivista baseia-se em três dicotomias. Dada a separação entre meios e fins, a solução instrumental de problemas pode ser visto como um problema técnico a ser medido por sua eficácia em atingir

um objetivo pré-estabelecido. Dada a separação entre pesquisa e prática, a prática rigorosa pode ser vista como a aplicação de problemas instrumentais das teorias e técnicas baseadas na pesquisa, cuja objetividade e generalidade derivam do método do experimento controlado. Dada a separação do fazer e do conhecer, a ação é apenas uma implementação e um teste de decisão técnica. (SCHÖN, 2000, p. 69-70).

Fica, portanto, sedimentado que teoria e prática são indissolúveis. Assim, em qualquer reflexão a respeito da formação de professores essa articulação tem de ser preconizada. Na concepção de Zaidan (2003), na realidade atual é preciso que se pense numa formação de professores mais global, isto é, um processo formativo articulado numa perspectiva de uma formação humana, considerando-se a natureza “de pessoas, de sujeitos sociais, que têm memória, história e cultura”. (ZAIDAN, 2003, p. 144). Torna-se, portanto, urgente que essa formação, no seu cotidiano didático, envolva os assuntos relativos à atualidade. “É necessário que o professor busque a compreensão sobre os problemas sociais que estão colocados para a vida infantil e juvenil e, conseqüentemente, para a escola”. (ZAIDAN, 2003, p. 147).

Pereira (2000) destaca que o livro *Universidade, escola e formação de professores*, de Afrânio Catani, publicado em 1986 desencadeou um processo de críticas sobre o ensino superior brasileiro no que se refere à relação deste nível de ensino com o então 1º e 2º graus e sua responsabilidade quanto à formação de professores para atender os alunos dos mencionados patamares educacionais. As críticas ao não cumprimento da função da Universidade brasileira no que se refere à formação de professor, foram intensas. O próprio autor do livro já citado salienta: “A universidade tem relegado a segundo plano a formação de professores. [...] A universidade, de fato, afastou-se da construção de uma nova escola”. (CATANI apud PEREIRA, 2000, p. 36).

2.2.1 Formação inicial

Nas décadas de 70 e 80, observaram-se alternâncias de conceitos referentes à formação de professores. Para o entendimento acerca da formação inicial destes profissionais torna-se necessário que se continue resgatando os aspectos históricos mais contundentes sem descuidar o aspecto legal de cada época.

No Brasil, desde a época imperial, a função de professor esteve associada à perspectiva de preparar as novas gerações mesmo que essa profissão não fosse vista, em geral, como prioritária às políticas públicas. Conforme Cury

(2003), a primeira lei da educação brasileira é de 15 de outubro de 1827 a qual, em consonância com o que preconizava a Constituição daquela época, propunha-se a gratuidade do ensino primário para os cidadãos e a formação de professores como responsabilidade do público.

Entretanto, só a partir do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834 é que se concretizou a formação de professores, pois, com a descentralização preconizada por aquela medida constitucional, as províncias obtiveram certa autonomia, chegando a criar as escolas normais com vistas à preparação dos docentes que deveriam atuar no então ensino primário. Em 1935 a Província do Rio de Janeiro criou a primeira escola normal brasileira. “Desde o início do século 19 até os anos 30, a formação docente era restrita à escola normal a qual preparava docente das primeiras letras”. (CURY, 2003, p. 127).

A História registra que, na denominada Velha República, os estudos e debates se realizavam em torno da responsabilidade e da união quanto aos diferentes segmentos e, dentre estes, o educacional, cujo destaque era o ensino primário e a formação dos seus professores. Os parlamentares, da época, idealizaram, durante a Revisão Constitucional de 1925-26, a criação de uma Escola Normal superior que, à semelhança de outras iniciativas, não se concretizou. Quanto ao significativo *Superior*, conforme Cury (2003), não se tem informação a respeito dela e sua relação com o significado deste semantema usado na atualidade. No século passado, já havia uma significativa presença de instituições oficiais, destacando-se o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. A referida instituição, pela própria natureza política, tornou-se referência para outras instâncias de ensino público e particular.

Quanto à Escola Normal, instituída na velha República, embora não apresentasse maiores possibilidades, na sua dimensão pedagógica articulava duas categorias: o quê e como ensinar. Contudo, a autonomia atribuída aos Estados fez com que estes alterassem a estrutura curricular da formação de professores, criando, dessa forma, um obstáculo “para o reconhecimento dos diplomas apresentados fora do Estado de origem”. (CURY, 2003, p. 128). Como se pode observar, a questão educacional sempre esteve atrelada aos ditames daqueles que se encontram no poder e que, através de suas medidas, geram a insatisfação por parte das classes menos favorecidas.

O Estatuto das Universidades Brasileiras, aprovado através do decreto nº 19.581/31, possuía, após a Revolução de 30, como base as Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina com abertura para que uma delas pudesse vir-a-ser substituída por uma Faculdade de Letras, Ciências e Educação. A referida Faculdade objetivava a expansão cultural na área das Ciências puras e a realização de pesquisas com vistas ao desenvolvimento e especialização de conhecimentos específicos à prática do magistério. A mencionada faculdade possuiria três seções, ou seja:

a de Educação, e a de Ciências (compreendendo esta os cursos de Matemática, Física, Química e Ciências Naturais), e a de Letras (com os cursos de Letras, Filosofia, História e geografia, e Línguas Vivas). Seriam esses os cursos de licenciatura, e os diplomados deveriam, preferentemente, lecionar as disciplinas de sua especialidade no ensino normal (licenciados em Educação) e no ensino secundário (licenciados em Ciências e Letras). (CURY, 2003, p. 129).

A formação de professores foi ganhando expressão na medida das realizações peculiares ao processo formativo. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação trouxe à tona as questões relacionadas ao magistério, enfatizando a preparação dos professores em geral que, segundo os pioneiros, deveria se realizar, inicialmente, nas instituições de ensino secundário e, depois, a formação pedagógica seria nas Universidades, Faculdades ou nas escolas normais superiores vinculadas à instância de ensino universitário. O perfil profissional dos professores, formado por essas instituições, envolveria conhecimentos gerais, vistos como base comum. A Constituição Federal de 1934 alterou o que foi proposto pelos pioneiros, embora mantendo a responsabilidade dos Estados com relação às Escolas Normais de nível secundário e introduziu a obrigatoriedade do ensino primário, bem como determinou na forma da lei os recursos para assegurar o funcionamento do referido nível de ensino.

Com o advento da Constituição de 1934 no Estatuto das Universidades Brasileiras, nos projetos da Universidade de São Paulo (1934) e assim como da Universidade do Distrito Federal (1935) “os cursos de formação pedagógica apresentavam caráter à parte, distinto do caráter exclusivamente científico ou profissionalizante dos demais cursos”. (CURY, 2003, p. 129). Conforme este autor, esses cursos constituiriam centros de formação pedagógica na intenção de preparar professores para o ensino secundário.

No âmbito formativo, deveria haver integração entre os conhecimentos de áreas específicas com os aspectos pedagógicos sem se perder de vista aqueles conteúdos não profissionalizantes e a prática da pesquisa científica. Nesse ínterim, na intenção de criar uma escola pioneira no sentido dos estudos pedagógicos, a Universidade do Distrito Federal estruturou o Instituto de Educação, objetivando formar professores, através de um órgão estruturado, de forma verticalizada onde deveriam ser formados professores para o ensino primário.

Com a estruturação e funcionamento do Instituto, antes citado, a Universidade do Distrito Federal passou a formar, através daquele órgão, um significativo contingente de professores para todos os níveis de ensino. Os candidatos aos cursos de formação, com duração de dois anos, deveriam apresentar o comprovante de haver concluído o curso secundário. Na ótica de Cury (2003), a criação do Instituto, conhecido como Escola Anízio Teixeira, mesmo não permanecendo por muito tempo, além de formar professores, exerceu influência no sentido de outras iniciativas dessa natureza. Por exemplo, o Instituto da Universidade de São Paulo, a partir de estudos e análises, transformou-se em Seção de Educação da Faculdade de Filosofia e, mais tarde, em seção de Pedagogia e em Departamento de Educação.

No Estado Novo, por força da Lei nº 452 de 5.7.1937, organizou-se a Universidade do Brasil e, no âmbito dessa, a Faculdade Nacional de Educação, que deveria oferecer o Curso de Educação. Conforme o Decreto nº 1.190, de 4.4.1939, as finalidades da Faculdade consistiam “preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal”. (CURY, 2003, p. 130). Na seção de pedagogia, da citada Faculdade, funcionaria o Curso de Pedagogia com duração de três anos, sendo que aos concludentes desse curso seria atribuído o título de Bacharel em Pedagogia. Ainda nessa instituição, num espaço especial, deveria funcionar o curso de didática, por 1 ano. Os bacharéis que concluíam esses estudos deveriam receber a titulação de licenciado. Esse processo é o conhecido “3+1”.

A Lei Orgânica do Ensino Normal, homologada pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2.1.46, definia que a formação de docentes para o ensino primário compreendia dois ciclos: um de quatro anos para regentes, sob a responsabilidade da Escola Normal Regional, e outro de três anos para formar professores que deveriam trabalhar com o primário. O ciclo de três anos funcionaria na Escola Normal a qual

deveria contar com um grupo escolar e um jardim de infância, provavelmente, para servir de campo de estágio aos futuros docentes.

No Instituto de Educação ficariam a especialização em magistério e a habilitação para administradores escolares. Os egressos dos cursos de especialização deveriam desenvolver suas atividades junto ao curso primário. Tratando-se dos administradores, o seu processo de aprendizagem exigia, além da existência de um grupo escolar também, no âmbito dos institutos, um jardim de infância.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, aprovada em 20.12.61, após 13 anos de engavetamento, não alterou o que havia sido preconizado pela Lei Orgânica para o ensino primário. Em 1962, o Parecer nº 251, de Valmir Chagas, aprovado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro, fez alterações no currículo do Curso de Pedagogia. O referido Parecer realçou a importância da formação do professor primário realizar-se em nível do ensino superior, fixando, inclusive um currículo mínimo para o Curso de Pedagogia, contendo, portanto uma base comum e, a seguir, uma estrutura que viesse atender a formação pedagógica. “O especialista poderia coexistir em todo e qualquer professor desde que tivesse experiência de ensino em qualquer área de conteúdo”. (CURY, 2003, p. 131).

Conforme Brzezinski (1999), o Parecer 251/62 do Conselheiro Valmir Chagas, definiu o currículo mínimo no curso de formação do pedagogo, ampliando sua duração para quatro anos. Segundo a autora, o referido Parecer objetivava também a extinção do esquema 3+1. Porém, mesmo com a eliminação do bacharelado e a permanência da licenciatura, o citado esquema não desapareceu e a licenciatura continuou formando o professor para a Escola Normal de modo dicotomizado, na medida em que a maior parte do curso constava apenas de teoria e só no final é que os concluintes chegavam à escola para desenvolver as atividades de estágio.

Antes mesmo da reforma do ensino superior, em 1968, o Decreto-Lei nº 53/66, ao apontar a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras dá outra providência qual seja, criar a faculdade de educação que deveria se voltar para a formação de especialistas em educação e de professores para atender ao ensino secundário. Quanto à função dos especialistas em Educação só a partir da Lei nº 5.540/68 é que ficou definida, ou seja: eles passariam a ter exercício nos sistemas

de ensino, atuando como administrador, planejador, inspetor, supervisor e orientador educacional. Com a Reforma Universitária o Curso de Pedagogia vem novamente à tona através do Parecer nº 252/69, de 11.4.69, de Valmir Chagas. Neste sentido, convém salientar:

O segundo Parecer (252/69) elaborado durante o governo militar, em consequência da lei nº 5.540/68, instituiu mudanças estruturais no Curso de Pedagogia, com as quais o legislador estava convicto de que definia, de uma vez por todas, a identidade do referido curso. Entretanto, as mudanças aprofundaram ainda mais a indefinição da identidade do curso. (BRZEZINSKI, 1996, p. 218).

De acordo com o Parecer nº 252/69, instituiu-se no curso a concepção de polivalência, na medida em que foi preconizada uma parte comum para todos os licenciandos e outra diversificada com vistas às habilitações específicas as quais “poderiam ser melhor trabalhadas na especialização, com exceção do planejamento, que seria uma habilitação própria do Mestrado”. (CURY, 2003, p. 131). Como se pode observar, o Curso de Pedagogia, destinado à formação inicial de professores, não só na década de 60, mas nos dias atuais, continua sendo tema das discussões educacionais. Ainda em 1969 o Conselheiro Newton Sucupira, diante das polêmicas, mormente quanto ao Curso de Pedagogia, elaborou o Parecer nº 632/64, cujo teor passou a abranger os princípios referentes a uma Faculdade de Educação a qual não deveria se limitar ao curso antes citado, mas a outros campos do saber.

Com o advento da Lei nº 5.692/71, outras determinações, em torno da formação para o magistério, foram apresentadas. Por exemplo, a exigência relativa à formação docente em nível de 2º grau passou para o ensino superior. O Parecer nº 349/72, da Conselheira Terezinha Saraiva, embora considerasse que o Magistério de 1º grau poderia ser exercido por docentes portadores do curso específico de 2º Grau, a contundência maior foi quanto à habilitação para o magistério que deveria se efetivar no curso universitário. O Conselho Federal de Educação, através da indicação nº 22/73, recomendou um reestudo sobre a formação docente, envolvendo todos os professores, incluindo os pedagogos.

As discussões, os estudos e as críticas a respeito da formação docente, nos anos 70, continuaram na década de 80, quando se efetivaram vários encontros, congressos e outros eventos. Todavia, somente nos anos 80 foi incluída nos debates a universalização do acesso à escola. Ressaltam-se as críticas relacionadas à ambigüidade existente entre a função do docente e a dos especialistas uma vez que os últimos controlavam as atividades desenvolvidas pelos

primeiros. Outra crítica refere-se às licenciaturas curtas, a saber, “cursos superiores com a duração mínima de 1. 200 horas, habilitando o cursista para o exercício do magistério do então ensino de 1º Grau. Com os estudos adicionais, o estudante poderia lecionar até a 2ª série do então ensino de 2º Grau”. (CURY, 2003, p. 132).

Diante da efervescência dos anos 80, quanto à formação inicial de professores, o Governo Federal criou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), objetivando a melhoria da referida formação em nível de 2º Grau. Os citados centros representaram, na época, uma resposta às críticas sobre as habilitações para o magistério na vigência da Lei nº 5. 692/71 e a conseqüente queda na procura desses cursos. Os fatos expressam que a década de 80 se caracterizou pelo surgimento de várias iniciativas. De acordo com Cury (2003), foi criado, em 1983, o Comitê Pró-Formação do Educador e, em 1986, o Conselho dos Secretários de Educação - Consed. Os mencionados órgãos, em conjunto com outros, impulsionaram a criação de Institutos Superiores apropriados à formação de docentes para o atendimento pedagógico aos alunos dos primeiros anos escolares.

O CONSED nasceu da necessidade e da busca de uma articulação entre titulares dos órgãos executivos estaduais de educação, a fim de proceder a ações conjuntas de interesse comum, de discutir propostas e planos relativos à política educacional e de estabelecer um intercâmbio de experiências. (CURY, 2003, p. 133).

Cury (2003) destaca ainda a criação, em 1990, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope. A partir dos movimentos de educadores, junto aos órgãos, em torno da transformação do Curso de Pedagogia e, em especial, das Faculdades de educação existentes nas universidades públicas, é que surge a denominação de Base Comum Nacional destinada à formação de todos os profissionais da educação

Nesse sentido, a maioria das Universidades públicas deste país, procurou redefinir seus currículos, numa perspectiva de articular o ensino com a realidade social buscando, desta forma, alterar as dimensões curriculares estruturadas nos anos 70. As instituições de ensino superior, mormente as Universidades públicas, passaram a objetivar uma formação que se coadunasse ao início da vida escolar. Acrescente-se que, sem essa prerrogativa, os formandos não cursariam outras habilitações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 traz no seu título VI, a designação Profissionais da Educação e realça, no art. 61, que a

formação destes profissionais deve atender “aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando”. (BRASIL, 2000, p. 40). No que diz respeito à denominação profissionais, há uma certa confusão, isto é, quem são esses profissionais? O art. 62 disciplina a formação docente que deve ser realizada em Universidades ou em Institutos Superiores de Educação onde deverão ser formados os docentes para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O art. 63, da LDB 9.394/96, retoma a questão dos Institutos Superiores e salienta que “estes manterão os 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”. (BRASIL, 2000, p.41). Como se pode observar, a denominação *profissionais da educação*, apresentada na LDB/96, não inclui os professores ou docentes. Conforme o art. 64, da mesma lei, os profissionais da educação, segundo entendimento pessoal, são os planejadores, supervisores e orientadores educacionais, portanto, os especialistas.

Na opinião de Cury (2003), na LDB/96, há uma dicotomia, no título VI, no que se refere à denominação profissionais da educação, pois não combina com o art. 64 quando expressa a formação de profissionais de educação, isto é, os especialistas para a educação. Há, portanto, uma distinção entre o professor e o docente de outras funções do magistério. Todos são profissionais na educação, mas nem todos são profissionais da educação.

A Resolução nº 1/99-CNE dispõe sobre os Institutos Superiores da Educação, considerados nos artigos 62 e 63 da Lei nº 9394/96. A este respeito, destaca-se o texto a seguir: “A Resolução nº 1/99 do Conselho Nacional de Educação surge para preencher o grande vazio provocado pela LDB nº 9.394/96 no que tange ao Instituto Superior de Educação e aos cursos normais superiores, inovações trazidas pela lei de forma extremamente lacônica”. (LINHARES; SILVA, 2003, p. 47). Contudo, cabe realçar-se que, somente a partir da Resolução nº1/99, é que se tornou claro o conceito de Institutos Superiores de Educação e da Escola Normal Superior. Quanto à escola, antes citada, a literatura aponta que a idéia não é nova, pois no Império já havia essa pretensão. A esse respeito, Brzezinski (1996, p. 214) salienta: “A primeira proposta de Escola Normal Superior surge ainda no Império, em Decreto de 1892. Seria anexa à Escola Normal da Capital Paulista, porém, não chegou a sê-lo”. Na atualidade, a Escola Normal Superior e os Institutos

Superiores só foram regulamentados quase três anos após a promulgação da LDB/96 através da resolução já assinalada.

Para a LDB/ 96, são considerados professores os docentes que, em situações presenciais, em sala-de-aula, estão à frente das atividades de ensino. O art. 67 dessa Lei define no seu parágrafo único: “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, nos termos das normas do sistema”. (BRASIL, 2000, p. 42). Neste sentido, a Câmara Federal de Educação Básica definiu, através da Resolução nº 3/97, o tempo de dois anos de experiência, a fim de que o profissional da educação possa desenvolver, a partir de cursos específicos, outras atividades no magistério. Nessa perspectiva legal, entende-se que a mencionada exigência alcança aqueles profissionais identificados no art. 64, quais sejam, administradores, planejadores, supervisores e orientadores educacionais.

Os artigos da LDB/96, apresentados neste subtópico, referem-se à formação inicial. Quanto a isso, Imbernón (2006) salienta que essa formação precisa garantir, aos formandos, um alicerce teórico-prático, a fim de que eles possam construir um conjunto de saberes necessários ao desenvolvimento de suas ações educativas. No contexto da formação inicial tornar-se-ão imprescindíveis, portanto, os aspectos culturais, pois, associados a outros, poderão dotar o futuro professor de uma sólida condição para compreender a complexidade do processo educativo, a partir de uma reflexividade quanto ao cotidiano docente, gerando-se, assim, novas possibilidades no sentido de representar novos desafios. Para o autor, a formação inicial deve oferecer o conhecimento profissional básico. Assim sendo, o processo formativo inicial,

Como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, deve evitar dar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que freqüentemente leva a um posterior papel de técnico-contínuista, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social. (IMBERNÓN, 2006, p. 65-66).

A evidência quanto à formação inicial, apresentada antes por Imbernón (2006), embora se saiba que o processo formativo se inicia desde os primeiros anos escolares, é plausível, na medida em que, no contexto dessa formação são indicativas as relações freqüentes entre a situação de aprendizagem e a realidade social na qual se insere o citado processo. Fora disso, em qualquer momento de

formação, há possibilidade de uma descontextualização, o que torna uma defasagem no próprio itinerário desses formandos que ao chegarem à ambiência do trabalho não têm condições necessárias para uma identificação profissional. No caso, portanto da formação de professores, antes de tudo ela é um processo de socialização humana. Neste sentido salienta-se:

Ao caracterizar o processo de socialização humana, destaca-se o seu inerente processo de formação de educadores no sentido amplo e essa formação como requisito para a garantia da reprodução social, incluindo nesse processo a aquisição do capital cultural (inicial) com o qual, posteriormente, as crianças são inseridas na escolarização. Capital esse, que é um dos determinantes do sucesso ou insucesso escolar e por conseguinte, relacionar-se-á com o processo de qualificação docente, caso seja essa a futura opção profissional de um estudante de Educação Básica. (RAPÔSO, [s.d], p. 4).

Enquanto processo de socialização humana, a formação de professores precisa garantir junto aos alunos da Educação Básica, que escolheram o magistério como profissão, o capital cultural que possibilite ao futuro docente as condições necessárias ao encaminhamento do processo educativo de outros que se encontram na escolarização principalmente no âmbito da Educação Básica em qualquer uma de suas etapas, ou seja: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para isso, torna-se conveniente que sejam privilegiadas, no espaço didático da formação, metodologias que assegurem a construção de competência, tomando por base as habilidades inerentes às dimensões do indivíduo, isto é, capacidade crítica, autonomia espírito de iniciativa, responsabilidade, flexibilidade em face de mudanças e outras que poderão também aglutinar na perspectiva da cidadania.

O Plano Nacional de Educação - PNE, de 2001, salienta que “na formação inicial, é necessário que haja superação do divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula”. (BRASIL, 2001, p. 142). Além disso, os cursos de formação terão que obedecer aos seguintes princípios:

Sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; ampla formação cultural, atividade docente como foco formativo; contato com a realidade escolar; contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; pesquisa como princípio formativo; domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; trabalho coletivo interdisciplinar; vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares

nacionais dos níveis e modalidades da Educação básica. (BRASIL, 2001, p. 143).

Na perspectiva do que dispõe o PNE, através dos princípios antes assinalados, é preciso que seja preconizado, no âmbito da formação inicial, um eixo metodológico articulador entre as questões teórico-práticas, no sentido de fazer convergir aspectos inerentes à própria natureza humana, pois a partir dessa condição é provável que o desenvolvimento profissional do docente passe a representar, até mesmo, um estímulo pedagógico sob sua responsabilidade. Sobressai, portanto, nesse contexto, a convicção de que a pesquisa representa um dos meios para a compreensão, inclusive dos princípios discriminados pelo PNE. Tudo isso significa “reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido”. (IMBERNÒN, 2006, p. 46).

2.2.2 Formação continuada

O conhecimento profissional básico do professor, construído na formação inicial e antes desta, não pode limitar-se às questões puramente pedagógicas vistas como definitivas, mas envolver os aspectos fundamentais, quais sejam: habilidades e atitudes, que permitem a flexibilização da própria prática docente. Neste sentido, é preciso que os esquemas, imagens e até modelos, vistos na formação inicial, sejam reconhecidos como mutáveis em confronto com a realidade concreta do magistério. Nessa perspectiva, os futuros professores precisam compreender que a dinâmica social é refletida na escola e sala-de-aula. Portanto, não é apenas a formação inicial que vai garantir esse entendimento, mas um processo de formação por toda a vida.

O Plano Nacional de Educação / PNE 2001 chama atenção em suas diretrizes que, em se tratando da formação docente, tem-se um dos maiores desafios. Nesta dimensão, “o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema”. (BRASIL 2001, p. 141). A situação remete à observação sobre os avanços científicos e tecnológicos que se vêm processando na contemporaneidade e fica a exigir do ser humano permanente aperfeiçoamento, nos diferentes níveis de formação, nas perspectivas de atender às necessidades pessoais e profissionais, ante as transformações que ocorrem no mundo socioproductivo.

Quanto à área educacional, merece destaque a formação dos professores e sua valorização como cidadão e profissional. Neste país, tem-se presenciado, ao longo das décadas, a inclinação das Políticas Públicas quanto à formação de professores através de uma série de ações implantadas e implementadas em cada período governamental, sempre se apresentando como principal objetivo *a melhoria da qualidade do ensino em geral*. Os discursos, em defesa de uma educação de qualidade, tornam-se, às vezes, repetitivos. Contudo, a questão da competência profissional, que recai sobre o professor, não deixa de ser aludida nas discussões que se realizam em torno da Educação, no seu todo, e nesse bojo, a formação de professores é ponto pacífico.

No que se diz respeito à competência, segundo Desaulmiers (1997), é uma categoria de análise construída a partir dos saberes que fazem parte da qualificação profissional. Contudo, embora não haja uma equivalência entre esses saberes, o processo de seu aprofundamento dar-se-á concomitantemente, na medida em que o “saber fazer” é superado pelo “saber ser”. Diante disso, compreende-se que é possível haver, por parte do indivíduo, articulação entre os variados conhecimentos diante dos inúmeros desafios enfrentados no mundo do trabalho, de forma cada vez mais complexa. Daí a importância do trabalhador ter domínio de uma gama de conhecimentos básicos que o orientem quanto aos novos processos sociais e produtivos.

No que se refere ao trabalhador da educação o desenvolvimento de suas capacidades é uma necessidade notória principalmente no que diz respeito ao professor cuja ação tem como preponderância o encaminhamento do processo formativo de outras pessoas, desde a Educação Infantil em outros patamares do ensino, bem como em situações comunicacionais fora do espaço onde a sistematização do conhecimento tem primazia. Isso quer dizer que a formação não se realiza apenas numa sala de aula, mas em outros espaços sociais. É nesse sentido que se compreende a formação continuada não só de professores, mas de todo ser humano.

A respeito da formação continuada de professores Ribeiro (2005) salienta que não é fácil definir formação continuada de professores diante das variadas dimensões que a temática vem sendo analisada. Há, nesse aspecto, uma série de opiniões em torno do próprio conceito da expressão. Na verdade, ainda nos dias atuais, alguns termos são empregados na compreensão sobre formação continuada.

Por exemplo: treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, desenvolvimento profissional dentre outros.

Fica claro que a formação continuada não pode ser vista como simples remediação de falta de conhecimentos, por parte dos professores, mas uma formação na qual haja a preponderância da pesquisa desenvolvida pelos docentes. Além disso, é preciso que os docentes nas suas escolas contribuam e participem na formação de grupos, na perspectiva da elaboração de projetos que venham dinamizar o processo educativo.

Nessa direção, não há como se pensar no profissional docente, nos dias atuais, apenas como transmissor de conhecimentos, uma vez que o professor, pela própria natureza intelectual, assume uma gama de atributos que ultrapassam a área pedagógica, a compreensão de si mesmo, pois, ao invés de considerar esses aspectos isoladamente, é oportuno compreendê-los em sua unidade, isto é, todos são incrementados ao mesmo tempo e, nesse continuum, a carreira docente vai sendo incluída num processo interminável de apropriação de saberes, habilidades, hábitos e atitudes. “Entender o docente como um profissional responsável apenas pela transmissão do conhecimento é um conceito ultrapassado que vem sendo questionado e revisto”. (FALSARELLA, 2004, p. 48).

O conveniente, assim se pensa, é considerar a formação continuada como iniciativa na qual os professores poderão vir-a-ser, reflexivos, críticos e criativos. Para isso, torna-se recomendável a presença da pesquisa no contexto da própria ação didática, construindo a partir daí, os conhecimentos que servirão para a implementação de novas alternativas pedagógicas. A partir da realização de investigações a respeito do fenômeno educativo, conforme Imbernón (2006), é bem provável que o professor venha, na medida da coleta de informações e análise destas, realizar as mudanças que se fizerem necessárias no ensino. O autor salienta que o citado processo investigativo poderá ocorrer individualmente ou “em grupos pequenos, ou efetuado por todos os professores de uma escola”. (IMBERNÓN, 2006, p. 73).

Nos últimos anos, tem-se presenciado, nos contextos discursivos, a persistência quanto à formação continuada de professores vista como uma das formas para a consecução dos objetivos educacionais incluindo, nessa perspectiva, a qualidade do ensino. Segundo a opinião de estudiosos, a predominância da formação continuada é uma condição favorável no sentido de oportunizar aos

professores maior autonomia para lidar com as transformações que ocorrem no mundo social e, conseqüentemente, na educação. “Nesse sentido, a formação continuada de professores refere-se ao processo permanente de aperfeiçoamento técnico-prático do fazer pedagógico dos docentes”. (RIBEIRO, 2005, p. 68).

A preocupação com a formação continuada de professores sempre esteve presente nos debates sobre as Políticas Públicas deste país. No que se refere à legislação do ensino, a Lei nº 5.692/71, no seu art. 38, embora não usando a expressão *formação continuada*, disciplina a respeito da responsabilidade dos sistemas educacionais em promover o aperfeiçoamento consecutivo dos profissionais da educação. Tem-se a iniciativa nacional, dos anos 80, ou seja: a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, já citados neste trabalho. O Projeto CEFAM foi implantado “em seis unidades da Federação – Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia”. (CAVALCANTE, 1994, p. 59).

De acordo com essa autora, os documentos do MEC, salientam que o Projeto CEFAM não pode ser visto como uma nova unidade escolar, e sim como o redimensionamento da escola normal em termos quantitativos e nível de abrangência com vistas ao atendimento ao professor e sua formação, aqueles em exercício, na perspectiva de uma ação formativa permanente integrada à escola de 1º Grau (1ª a 4ª séries), à pré-escola e à instituição do ensino universitário. A realização dos cursos, em cada unidade de implantação, possuía, dentre outros, o seguinte objetivo:

Formar profissionais capazes de ensinar de tal forma que os alunos construam conhecimentos nas diferentes áreas do saber e adquiram consistente fundamentação teórica, além de aglutinar tal fundamentação ao contexto socioeconômico, político e cultural no qual irão atuar. (CAVALCANTE, 1994, p. 103).

Há, na verdade, nas Políticas Públicas, ao longo dos anos, uma demonstração de reconhecimento quanto à formação de professores e mais especificamente no que se refere a um processo continuado. Entretanto, a esse respeito, há quem se posicione de forma crítica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, no seu art. 63 inciso III, ressalta quanto à responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação manterem, dentre outras prerrogativas, “programa de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (art. 63, III).

(BRASIL, 2000, p. 41). A mesma LDB enfatiza: “aperfeiçoamento profissional inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (art. 67, II). (BRASIL, 2000, p.41). Observa-se que a tendência da legislação atual, quanto à profissionalização de docentes, é suscitar nos poderes constituídos, a necessidade da elaboração de políticas que atendam ao espírito legal, no tocante aos professores e sua formação.

Nesse contexto, o Ministério da Educação e Cultura, diante da necessidade de oferecer aos professores formação de acordo com a legislação vigente, criou, em 2000, o Programa de Formação Continuada - Parâmetros em Ação. Na opinião de Freitas (2002, p. 147), “no âmbito da formação continuada as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores” A autora acrescenta que, nesse processo, há um reducionismo quanto à concepção de formação contínua substituída por programas como os Parâmetros antes citados. Tudo isso sob o aval do MEC em articulação com municípios e órgãos formadores.

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos, e profundos na sociedade moderna. Este plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação). (BRASIL, 2001, p. 142).

O referido PNE ressalta a significância da formação continuada vista como uma das alternativas para a melhoria qualitativa da educação. A citada formação poderá ser viabilizada a distância, incluindo uma parte presencial e a outra através de “encontros coletivos organizados a partir das necessidades expressas pelos professores”. (BRASIL, 2001, p. 144). A formação continuada tem como principais objetivos proporcionar aos professores momentos de reflexão a respeito de sua prática docente e, nesse processo, a consolidação de um aperfeiçoamento nas dimensões técnica, ética e política.

Para isso, é preciso que os Poderes Públicos, conforme recomendação do PNE, assumam a formação continuada, através das secretarias estaduais e municipais de educação e, nessa condição, a coordenação, o financiamento, além de manterem os programas permanentes de formação, podendo viabilizar convênios com as instituições de ensino superior.

Destacam-se, na perspectiva da formação continuada, *Os Referenciais para a Formação dos Professores da Educação Infantil e de 1ª a 4ª série do Ensino*

Fundamental. Dentre os destaques contidos nos Referenciais, pertinentes à formação salienta-se:

A perspectiva de formação continuada que aqui se propõe está intimamente ligada à existência dos projetos educativos nas escolas de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos) e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro da escola quanto fora dela mesmo. (RIBEIRO, 2005, p. 70-71).

Os Referenciais, a partir das suas observações sobre a formação continuada de professores, serviram de eixo norteador para as discussões em torno dessa modalidade de formação, o que contribuiu para a criação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, através da Portaria Ministerial de nº 1.403, de 9 de junho de 2003.

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

I - O Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito 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

No Artigo 2º, da mesma portaria, a ênfase é quanto à avaliação dos professores, ou seja:

Art 2º O Exame Nacional de Certificação de Professores avaliará, por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelos institutos de ensino superior. (RIBEIRO, 2005, p. 71).

A Portaria nº 1.403, assinada pelo então Ministro de Estado da Educação, Cristovam Buarque, sofreu muitas críticas, mormente no que concerne à avaliação dos professores e sobre uma bolsa destinada aos aprovados. O assunto transformou-se em temas de debates, seminários, fóruns, realizados por iniciativa de representações educativas distribuídas por vários Estados brasileiros. Salienta-se, por exemplo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação-Cnte que chegaram a observar uma série de questões sobre o que preconizava a citada Portaria. Por exemplo: por não haver, a priori, nenhum investimento nessa formação por que avaliar os professores nela incluídos? O Exame, em si não representa uma medida de controle da formação e do próprio trabalho docente? Os professores que não fossem aprovados poderiam receber a bolsa, a fim de investirem em sua formação?

As discussões e análises provocaram a revogação da Portaria do MEC, nº 1. 403/03, a qual, após um ano em vigor, foi substituída por outra de nº 1. 179 de 6 de maio de 2004, assinada pelo Ministro de Estado da Educação Tarso Genro.

No que se refere à Portaria nº 1.179/04, do MEC, destaca-se a viabilidade da pesquisa através da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação bem como a tecnologia educacional, na medida em que são iniciativas apropriadas à Educação. A realização de estudos referentes aos fenômenos educacionais oferece uma sustentação aos programas e projetos a serem implementados. No tocante à formação continuada de professores, as teorias educacionais poderão subsidiar a prática docente em suas peculiaridades.

[.....] a formação continuada como proposta intencional e planejado que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que ela deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. (FALSARELLA, 2004, p. 50).

Enquanto proposta intencional, conforme considerações anteriores, formação continuada requer a formulação de objetivos que viabilizem, através de ações concretas, a construção do conhecimento profissional, interagindo com uma multiplicidade de categorias pertinentes ao fazer pedagógico. Todavia, diante dos equívocos conceituais sobre formação continuada, Falsarella (2004), apoiada em outros autores, salienta a rejeição por parte dos estudiosos quanto ao conceito de formação continuada como treinamento, considerando-a um processo reflexivo articulado com os segmentos sociopolíticos mais abrangentes.

Candau (1998) apresenta uma contribuição relativa à formação continuada. Em sua opinião, esse tipo de formação vem sendo posto nos diferentes momentos em que as discussões sobre o ensino se multiplicam a partir de reflexões aliadas aos paradigmas de cada época. A autora salienta que, de início, a referida formação envolvia a execução de projetos relacionados aos treinamentos, reciclagens, aperfeiçoamentos patrocinados pelos organismos da área da educação e, nesses processos, muitos convênios foram e continuam sendo celebrados inclusive com as Universidades, a fim de que o professor passe a frequentar aulas, cumprindo determinada carga horária, caracterizando, assim, de acordo com a autora, a aplicação de um modelo clássico.

Um dos aspectos fundamentais que vem sendo discutido é quanto ao local de realização dessa formação. Nesse sentido, os estudos têm apontado a

significância do espaço escolar como propícia à citada prática na medida em que o próprio fenômeno educativo oferece elementos para as análises que se fizerem oportunas, possibilitando, assim, uma relação imediata entre a formação de professores em desenvolvimento e a concretude da sala-de-aula, enriquecendo, portanto, o processo formativo no seu todo.

[.....] considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada. (CANDAUI, 1998, p. 57).

Entretanto, há possibilidade de algumas implicações no processo de formação continuada realizada na própria escola. Antes de tudo, é preciso que a instituição de ensino, em qualquer nível, saiba promover uma ambiência cujas condições possam viabilizar, no dia-a-dia, o desenvolvimento das atividades de formação. Torna-se imprescindível que os professores sejam mobilizados e, a partir de uma consciência coletiva a respeito da própria ação docente, tornar-se-á bem mais conveniente a referida atividade, na medida de uma perspectiva de ressignificar as ações educativas, ou seja: planejamento e a questão dos conteúdos procedimentais, no cotidiano da sala de aula e fora dela.

Nesse sentido, formação continuada desenvolvida na escola aproxima-se daquilo que Schön (2000) defende, isto é, a *reflexão na ação*. No caso do âmbito escolar, é provável que as atividades inerentes à formação em questão, na medida do envolvimento de todos os membros da instituição, mormente os professores, tornar-se-ão norteadoras das mudanças que se fizerem necessárias. De acordo com Schön (2000, p. 33), é possível que o ser humano, quando aprende a fazer alguma coisa, desenvolva de forma seqüenciada atividades por ele pretendidas. “A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação”.

Isso significa que, num mesmo contexto, o ser humano reflete sobre os seus atos abstraindo desse momento algum conhecimento. Tratando-se do processo formativo continuado, à proporção que o professor reflete sobre suas ações, a tendência é buscar os possíveis obstáculos e quais os aspectos que fortaleceram determinados resultados vistos como satisfatórios. É preciso que o vigor das reflexões continuadas ofereça subsídios às reflexões continuadas referentes à docência no seu todo.

Outra situação a ser refletida, no contexto da formação continuada, diz respeito ao termo *profissionalização*. Para Anastasiou (2004), a maior parte dos professores oriundos dos cursos universitários, excetuando os egressos das licenciaturas, não conseguiu, ao longo do curso, uma preparação apropriada à identificação com o trabalho docente. Mesmo que já desenvolvam suas atividades como professor, em geral, não possuem um domínio quanto às especificidades próprias à atuação profissional como professor.

A expressão *profissionalização*, sobretudo carrega em si o movimento necessário à formação contínua essencial à profissão docente que, por trabalhar com seres em mudança e com o conhecimento em constante alteração, é carregada de imprevisibilidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade, exigindo a flexibilidade mental como elemento fundamental. (ANASTASIOU, 2004, p. 477).

A citação anterior remete à compreensão de que o sentido da *profissionalização* condiz com aquele usado com uma certa frequência, ou seja: a formação continuada. Na opinião de Anastasiou (2004), uma particularidade a ser considerada no processo de formação de professores é quanto à realidade social, há, portanto, necessidade de que se obtenham indicadores que retratem as condições em que ela se encontra. Daí o significado de um diagnóstico, a fim que sejam priorizados os problemas a serem estudados e discutidos no contexto da formação. Ademais, numa formação continuada é preciso que se considerem os elementos da teoria didática própria ao discernimento quanto à relação professor/aluno e outras compreensões fundamentais ao trabalho docente. Embora se saiba que os professores já possuem uma experiência relativa à sala-de-aula, é necessário que a fundamentação teórico-metodológica esteja sempre em observação, na perspectiva de organizar situações didáticas cada vez mais substantivas.

Outra recomendação da autora é quanto à abrangência de uma proposta que envolva significativo número de professores, pois, segundo Anastasiou (2004), possibilita isto a efetivação de mudanças mais significativas, não acontecendo o mesmo com as propostas cujas ações são individualizadas. É preciso considerar-se o envolvimento das pessoas que estão em outra instância educacional tais como: coordenadores, supervisores, gestores e outros similares, pois as mudanças, quando assumidas pelos ocupantes de cargos, tornam-se bem mais prováveis.

Uma outra condição apontada às propostas de formação continuada é quanto ao tempo. “Não se trata de um processo informativo, a ser resolvido numa

palestra de algumas horas”. (ANASTASIOU, 2004, p. 481). A referida formação é uma prática que exige um tempo preestabelecido, envolvendo objetivos e demais componentes de um plano dessa natureza. Quanto às palestras, aos seminários, estes poderão ser explorados no ângulo da formação servindo de estratégias de ensino, com vistas à produção de conhecimentos relativos a diferentes assuntos. A autora salienta ainda que as condições das mudanças devem ser oferecidas aos professores seja pela gestão imediata ou pelos representantes do sistema de ensino.

Segundo Nóvoa (1995), a formação continuada precisa articular-se com os diferentes segmentos da escola e do sistema de ensino como um todo, objetivando o enriquecimento profissional e pessoal do professor como também o desenvolvimento da escola como responsável por boa parte das situações relacionadas à educação. Para Nóvoa (1995, p. 30-31), a formação continuada

[...] implica na mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e instrumental, provoca-se a passividade de muitos atores educativos. É preciso congrega a 'lógica da procura' (definida pelos professores e pelas escolas) com a 'lógica da oferta' (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais.

No que tange à formação continuada de professores, Nóvoa (1995), na citação anterior, suscita a compreensão de uma ação formativa não mais isolada, mas que busque as condições necessárias à interação social, na escola e em outras instâncias, pois só assim tornar-se-á possível vislumbrar, as melhorias qualitativas do ensino.

3 SABERES DA DOCÊNCIA

As discussões sobre formação de professores ganham cada vez maior importância. Há, nos dias atuais, tendência muito freqüente no sentido de repensar a educação em geral, a escola e seus profissionais numa perspectiva de situar o presente ensino em condições de responder aos desafios. Nesse diâmetro, a formação docente vem sendo bastante revisitada e, especificamente quanto à questão da competência profissional, faz-se presente em consonância aos diversos modos de leitura a respeito da ação docente e suas dimensões.

No entendimento de Perrenoud (2001), a prática docente articula uma multiplicidade de conhecimentos e competências profissionais. Para ele, trata-se de um conjunto não só de teorias, mas de ações e atitudes fundamentais do trabalho do professor.

Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula. (PERRENOUD, 2001, p. 27).

Tratando-se do saber, Perrenoud (2001, p. 27) o considera um conceito polissêmico e, salienta: “saber é aquilo que, para determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado através do estudo ou da experiência.” Outra contribuição do autor é quanto à diferença que ele estabelece entre informação, saber e conhecimento, ou seja, a informação é de ordem social, portanto, fora do indivíduo; o conhecimento integra-se ao indivíduo, sendo, por natureza, de ordem pessoal. O saber, conforme o autor, encontra-se entre os dois pólos, isto é, entre a informação e o conhecimento.

A concepção de Perrenoud (2001, p. 28), quanto aos saberes da docência, é que estes se constroem “numa interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela”. Assim é que as competências profissionais se encontram a partir dos saberes plurais advindos do ato de planejar, da organização, das condições cognitivas da sala-de-aula onde se dão, de forma concreta, as variadas interações. Para o autor, os saberes variam de classificação, conforme os princípios que norteiam as pesquisas e as disciplinas que a sustentam (Filosofia, Psicologia e Etnologia).

Qualquer classificação teórica, no que se refere às especificidades do conhecimento dos professores, remete à compreensão quanto à pluralidade de

saberes, os quais servem de suporte à prática destes profissionais. Estes saberes são “teóricos e práticos, conscientes e capazes de preparar e guiar uma ação, ou ainda implícitos, empíricos, na forma de rotinas automatizadas e interiorizadas que intervêm nas improvisações ou nas tomadas de decisão interativas na ação”. (PERRENOUD, 2001, p. 28).

As pesquisas têm evoluído em torno da competência e saberes profissionais. Assim é que Perrenoud (2001), ao analisar as concepções de outros estudiosos, apresenta as três formas de saber, quais sejam: o declarativo (“saber que”), o procedimental (“saber como”) e o condicional ou contextual (“saber quando e onde”). Tem-se, portanto, uma contribuição quanto à identificação da ação docente mediada pelas mencionadas formas de saberes.

O saber declarativo encontra-se relacionado à questão: o que ensinar? Essa preocupação inicial é significativa para o planejamento geral de uma escola e, mais particularmente, para o professor que, ao delinear seu plano, precisa saber o que deve ser ensinado. O procedimental, ou o saber como, diz respeito aos procedimentos metodológicos, e aos recursos didáticos necessários às atividades a serem desenvolvidas. Quanto à forma “saber quando e onde” refere-se à complexidade geral do fazer pedagógico desde o planejar até a operacionalização e avaliação do contexto real da prática docente.

Nessa direção, há de se compreender o processo formativo dos professores que não é exclusivo da academia, mas, sim, de situações que a precedem, a partir da preocupação quanto à maneira com que os formandos constroem os seus próprios saberes, sem descuidar-se a importância dos componentes disciplinares que se encontram na sua formação e no seu trabalho. Assim sendo, faz sentido a idéia de Tardif (2003), quanto ao conceito de saberes que, conforme o autor, envolvem os procedimentos, as competências, as habilidades e atitudes, ou seja: aquilo que se denomina de saber, saber-fazer e saber-ser.

Uma das particularidades da ação docente refere-se aos saberes que a mantêm no processo de formação e na concretização dessa prática, sendo que o maior confronto diz respeito ao educar seres humanos, em faixas etárias variadas, oportunizando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e, também tecnológico, objetivando o alcance de condições para fazer frente às exigências do mundo social em vigor. Nessa prioridade, os professores são significativamente necessários, pois,

através do seu trabalho, encaminham o despertar de consciências individuais e coletivas a respeito da vida e suas diversidades. Desta forma, é que se torna possível ultrapassar as concepções acríticas e, através das contradições concebidas, o professor é capaz de entender o papel social e político de sua profissão

Na realidade, a própria história vem demonstrando que o educador tem, sim, um papel político a desempenhar, pois, tem consciência crítica da escola e de suas funções, passa a estabelecer relações entre o sistema escolar e a sociedade. (BRZEZINSKI, 1996, p. 138).

Para isso, há imprescindibilidade de uma construção permanente de conhecimentos por parte do profissional do magistério e, bem mais especificamente, no que diz respeito ao professor. Segundo Pimenta (2002, p. 13), há um paradoxo na profissão docente, qual seja, embora haja uma atitude de desvalorização do professor, “existe uma expectativa em torno desse profissional por parte de toda sociedade-governo, escola-família que depositam nele seus anseios”. Mesmo assim, sabe-se que o citado profissional, apesar de sua grande responsabilidade social, não pode ser visto como “salvador da pátria”, na medida em que situações complexas não podem ser resolvidas por ele e, sim, por outros que têm o poder para solucioná-las. As questões educativas, inerentes ao trabalho docente, poderão ser trabalhadas mediante o conjunto de saberes produzidos permanentemente.

Na opinião da autora, anteriormente citada, diante de todo um quadro de expectativas educacionais, os professores, provavelmente, têm-se questionado quanto aos seus fazeres como, por exemplo: qual a sua função diante das exigências sociais? Nessa direção é que as apreciações, em torno da formação de professores, têm-se constituído um eixo norteador em termos de novos investimentos teórico-metodológicos capazes de fortalecer todo um encaminhamento dos processos formativos de docentes, não de forma puramente instrumental, mas a partir de ações interativas em que todos os envolvidos saibam de onde estão falando e para onde estão indo.

Nessa perspectiva, Pimenta (2002), ao examinar o ser professor na contemporaneidade, traz uma reflexão quanto à identidade deste trabalhador da educação e salienta que a mencionada identidade precisa ser considerada, tendo em vista duas vertentes: a epistemológica e a profissional. Quanto ao aspecto epistemológico, torna-se imprescindível, para o professor, um referencial teórico que o conduza à reflexão acerca do próprio trabalho e, neste contínuo, a vertente

profissional vai sendo configurada, no âmbito da prática cujas condições precisam ser exploradas.

No que concerne à identidade do professor, Nóvoa (1992, p. 15) chama atenção para o fato e diz “A identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto: identidade é um lugar de lutas e conflitos, e um espaço, de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Entende-se, a partir da citação, que a identidade é construída no contexto em que as teorias existentes são compreendidas, pelos sujeitos, paulatinamente, na própria vivência e, além disso, mediante o significado que o professor atribui ao seu trabalho. Essa identidade constrói-se, portanto, na medida do desenvolvimento das atividades docentes, quando há um envolvimento com seus valores, história de vida, suas atitudes e, nesse processo, os saberes que oportunizam ao professor o repensar de toda situação, recriando-a ou criando outras. Nessa compreensão, a identidade não é finita.

3.1 Saberes Curriculares

As duas vertentes, isto é, a epistemológica e a profissional são aspectos da mesma realidade docente, pois na medida de suas práticas, seja durante o período de formação seja posteriormente, é que a construção de conhecimentos, pelo professor, se torna viável. No âmbito do currículo, no qual se encontram os conteúdos das disciplinas a serem ministradas, várias polêmicas têm emergido. Monteiro (2001) aponta que a relação dos professores com os saberes que trabalham no processo ensino-aprendizagem é parte de sua identificação profissional. Segundo Monteiro (2001), os estudiosos americanos têm criticado a falta de pesquisas voltadas para as questões acerca dos conteúdos a serem ensinados, na formação de professores, bem como no que diz respeito ao processo através do qual o conhecimento do professor se transforma em conteúdo de instrução.

Essa relação foi estudada, por muitos anos, tendo por fundamento o princípio da racionalidade técnica cuja perspectiva é de professor como transmissor de conhecimentos, por outros produzidos. Nesse sentido, o docente era considerado um profissional acabado, isto é, completamente preparado, para a tarefa de educar

gerações a partir dos seus conhecimentos científicos e sua competência técnica, o que representou uma defasagem diante das aceleradas mudanças sociais.

Na ótica de Monteiro (2001), a concepção do profissional professor, segundo a racionalidade técnica, além de não aceitar a subjetividade do professor como agente do processo educativo, também nega os estudos culturais e sociológicos que compreendem o currículo como o terreno de criação simbólica e cultural, não aceitando também todo e qualquer questionamento sobre o conhecimento. Esse pensamento, visto como tradicional, tem sofrido fortes críticas por aqueles que continuam realizando pesquisas educacionais, objetivando difundir outra perspectiva em relação à identidade profissional dos professores, a partir dos seus conhecimentos.

Assim é que, embora o paradigma da racionalidade técnica ainda se encontre com muitos educadores, nas últimas décadas, os esforços empreendidos na realização de pesquisas têm como resultado o posicionamento dos teóricos e autores quanto às questões vinculadas a uma nova formação de docentes, criticando o arsenal curricular sustentado numa visão a-crítica, ainda existente, considerado um dos desafios ao paradigma vigente que, dentre outros pontos, elege a importância do conhecimento visto como inacabado.

Nesse contexto, foi criada a categoria 'saber docente', que permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam, sob uma nova ótica, ou seja, mediados por criadores de saberes práticos, que passam a ser considerados fundamentais para a configuração da identidade e competência profissionais. (MONTEIRO, 2001, p. 123).

Na compreensão de Monteiro (2001), embora os trabalhos produzidos representem uma significativa colaboração teórica, quanto aos saberes dos docentes, ainda se ressentem da falta de pesquisa sobre o assunto. Tardif, Lessard e Lahaye (apud MONTEIRO, 2001) chamam a atenção para o saber docente, pois, principalmente, segundo eles, é um saber plural, na medida em que é um conjunto de saberes que predominam na formação profissional dos professores quais sejam: os saberes das disciplinas que correspondem aos vários campos de conhecimento; os saberes curriculares, os quais a instituição de ensino apresenta como os que devem ser ensinados e os saberes da experiência que se constroem no cotidiano da profissão.

Ramalho et al. (2004), ao tratar a respeito da organização do currículo referente à formação de professores, traça considerações sobre as disciplinas

curriculares que, segundo a autora, representam um aspecto essencial, na medida em que, a partir delas, há possibilidade quanto às reflexões a respeito dos saberes imprescindíveis ao percurso formativo da docência e a respectiva competência. Em se tratando da competência, Ramalho et al. (2004, p. 80) realça que “A formação de competências é um processo complexo, que implicou relações diversas entre os diferentes níveis de conhecimento, dos saberes, esquemas de ação, elementos afetivos, motores, do contexto, etc.”

As concepções teóricas, constantes neste capítulo, remetem à observação quanto à competência relacionada aos diferentes níveis de conhecimento. Ademais, a autora adverte que se torna prioritária a renovação das competências o que envolve necessariamente, os saberes já construídos, a fim de que se possa garantir, de forma permanente, um novo rumo para essa profissionalização. Nessa dimensão, o entendimento sobre a formação de professores ganha notoriedade no próprio espaço da prática docente; quanto às reflexões críticas por parte do professor, encaminham-se estas no processo educativo, dialeticamente.

Ainda interpretando o pensamento de Ramalho et al. (2004), apreende-se que o conjunto de saberes, num processo contínuo de construção e reconstrução, sustenta o trabalho pedagógico no sentido de uma prática competente. Para isso, considerando-se que a formação de um profissional ocorre durante todo o tempo, é preciso que alguns aspectos fundamentais sejam considerados, ou seja: ações como pesquisas, usar a criatividade, saber interagir no social e usar as variadas tecnologias relacionadas à sua profissão, pois, são peças indispensáveis para a referida formação.

Além disso, cumpre que sejam mobilizados, em consonância às finalidades de cada ação docente, os saberes que servirão de suporte aos momentos destas ações. Os saberes, como recursos essenciais à docência, são classificados em conformidade às variadas opiniões.

Para Ramalho et al. (2004), há uma estreita relação entre os saberes disciplinares e os saberes curriculares, na medida em que os dois saberes compõem o conhecimento pedagógico. Os saberes disciplinares dizem respeito ao conhecimento resultante de pesquisas e sistematizados pelos cientistas das diferentes áreas da ciência. “São os saberes vinculados aos conteúdos das diferentes disciplinas que os futuros profissionais devem estudar para dominarem os

conteúdos dos programas escolares, exemplo: Matemática, Ciência, Português, Geografia, etc.” (RAMALHO et al., 2004, p. 15).

Segundo ainda esta pesquisadora, os saberes curriculares constituem um subconjunto dos saberes disciplinares. São, portanto, aqueles saberes que, após um processo de seleção e organização, passam a fazer parte do elenco de conteúdos básicos sistematizados nos programas de ensino que deverão ser operacionalizados na formação de professores. Ademais, na profissionalização docente, quanto maior for o domínio do conteúdo por parte do futuro professor, melhor será a preparação deste para que possa vir a desenvolver as atividades curriculares de sua prática educativa.

Nesse sentido, Ramalho et al. (2004) ressalta que os resultados de pesquisas têm demonstrado que o baixo nível de aprendizagem dos alunos, nos saberes disciplinares, tem oferecido entraves para o professor. Entretanto, convém ressaltar que não é uma questão só de metodologias uma vez que o baixo nível de aprendizagem dos alunos não deixa de ser uma demonstração do baixo domínio de conteúdo por parte do professor. Torna-se, portanto, inadiável que, na formação inicial, haja uma maior preocupação com os saberes disciplinares, na perspectiva de que estes são, por natureza, fomentadores das inovações de programas que, por sua vez, se prendem aos saberes curriculares.

Daí o porquê dos saberes disciplinares e curriculares formarem, de acordo com os estudiosos, o conhecimento pedagógico do conteúdo já arrolado anteriormente. A questão é configurada no processo ensino-aprendizagem em que determinado conteúdo, para ser identificado e apropriado pelos alunos de qualquer nível de ensino, tornam-se necessários, além de esquemas conceituais básicos, o entendimento de estruturas significativas à compreensão de outras especificidades.

Os saberes vistos como das Ciências da Educação são os que se encontram no cotidiano do ensinar, como, por exemplo, saberes da Psicologia, da Pedagogia, da Didática. Apesar da sua complexidade os citados saberes tornam-se singulares, embora não sirvam de receituário às situações de sala-de-aula. A concreticidade destes saberes só é possível na medida de uma previsão didática, ou seja, há uma exigência também de uma sistematização a priori, com vistas ao desenvolvimento das atividades na formação inicial, ou na realidade profissional. Aqueles saberes “vinculados às representações que tem o professor da escola, da

profissão” são os denominados da tradição pedagógica (RAMALHO et al., 2004, p. 157).

Para Tardif (2003), os saberes disciplinares e os curriculares são incorporados à prática docente, mas não são produzidos pelos professores. Assim, esses saberes são operacionalizados pelo corpo de educadores de um determinado nível de ensino. O professor não tem o poder de controlar direta nem indiretamente o processo de definição e seleção “dos saberes sociais que são transmitidos em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita”. (TARDIF, 2003, p. 40).

A crítica do autor procede, na medida em que, sem a participação do professor na definição e seleção do que deve ser ensinado, os professores têm a função apenas de transmissor de conhecimentos que os outros decidiram. Porém, tudo isso poderá ser diferente, quando a instituição de ensino, sentir a importância do processo participativo; os professores, embora diante de uma definição geral, eles poderão decidir as especificidades no que se refere a sua prática pedagógica.

3.2 Saberes Experienciais

Retomando-se a pluralidade do saber docente e as especificidades da prática pedagógica, torna-se oportuno considerar-se o trabalho docente, conforme algumas reflexões. Por exemplo, Azzi (2002) defende que o professor tem o seu espaço de decisões, qual seja: a sala-de-aula, que precisa ser percebida, em suas diferentes alternâncias, pelo professor, além de destacar o trabalho docente como expressão do saber pedagógico e também um processo de objetivação sob a autonomia do professor. Esse saber pedagógico, que provém das teorias e da vivência do professor é, portanto, uma práxis. “É práxis, porque a intervenção do professor é feita, tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal”. (AZZI, 2002, p. 46). Nessa ótica, a pluralidade de saberes é notória na ação material, pois no contexto do ensino com suas especificidades, teoria e prática confluem-se numa perspectiva transformadora de determinada realidade. Essa condição caracteriza o conceito de práxis.

[...] ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas

produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade. (VÁSQUEZ, 1997, p. 213).

No sentido da ação material é que se pode compreender outros saberes da docência, isto é, os experienciais, construídos no cotidiano dessa práxis. Os mencionados saberes, embora vinculados às condições individuais, conforme a literatura pertinente, são partilhados no contexto da vivência pedagógica, tornando-se, assim, saberes sociais-docentes. Borges (2004), afirma que os mencionados saberes, por serem socializados, são, ao mesmo tempo, individuais e coletivos, na medida em que, através de um processo interativo no ambiente escolar, professores de uma disciplina ou de diferentes áreas de conhecimento se fortalecem mutuamente, a partir do intercâmbio de aspectos referentes às estratégias de ensino, às características pessoais, história de vida, valores, visão de mundo etc.

Entretanto, segundo essa autora, no que se refere aos saberes docentes, e mais especificamente os experienciais, é preciso que haja racionalidade em relação a um saber argumentativo em que professores possam justificar as razões de determinadas estruturas mentais aplicadas no seu trabalho. Isso significa que não se deve considerar um saber *qualquer coisa que o professor faça*, mas um *saber com logicidade*, isto é, com razões que possam justificar aqueles saberes.

Nesse sentido, essa idéia de exigências de racionalidade não é normativa: ela não determina conteúdos racionais, mas se limita a colocar em evidência uma capacidade formal. [...] O que é racional (ou não) não pode ser decidido a priori, mas em função da discussão e das razões apresentadas pelos autores. (TARDIF, 2003, p.199).

Observa-se que, no âmbito do trabalho docente, a racionalidade não tem caráter normativo, mas, sim, argumentativo. Isto é: “Trata-se de um saber discursivo que se constrói e também se reelabora no momento em que o professor, fazendo uso de sua capacidade lingüística e de reflexão, desenvolve os argumentos para os seus atos e pensamentos”. (BORGES, 2004, p. 91). Todavia, o poder discursivo dos professores, embora apresente limitações, provém das razões apresentadas por eles, e da ambiência na qual eles falam e agem. Segundo Borges (2004), um professor, assim como outros profissionais, por agirem em torno de idéias, objetivos e projetos sabem argumentar até mesmo de forma explicativa a respeito de suas práticas. Essa condição, por parte dos professores, corresponde ao que os estudiosos têm denominado de conhecimento profissional.

[...] às suas condutas, seus comportamentos intencionais dotados de significados, aos quais podemos ter acesso a partir do seu discurso (verbal

ou mental) de diferentes formas: justificação, narrativas, explicativas, seqüência de informações, reflexão *a posteriori* etc. (BORGES, 2004, p. 93).

O que se pode abstrair, quanto ao cotidiano docente, é que, nesse contexto, embora enfrentando os variados desafios, os professores criam os mecanismos necessários ao saber-ser e ao saber-fazer, próprios do seu trabalho em que os saberes experienciais são parte dessa totalidade educativa.

Tardif (2003) salienta que os saberes experienciais não emergem das instituições de ensino, nem dos currículos, tampouco são estruturados em doutrinas ou teorias. Estes saberes provêm da prática sem haver uma superposição a essa, mas integram-se à ação docente e dela são partes constituintes. Para o autor, os saberes experienciais constituem “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. (TARDIF, 2003, p. 49).

Os mencionados saberes, vistos como cultura docente em ação, são ainda justificados a partir das diversas interações no contexto do ensino. Essas interações não deixam de oferecer também condicionamentos à dimensão pedagógica do professor. Conforme a literatura consultada, esses condicionamentos são problemas iguais aqueles da área puramente científica cuja resolução, por serem situações abstratas, os cientistas e técnicos encontram soluções a partir de modelos estabelecidos.

No caso do confronto com a realidade concreta da docência é bem diferente, pois os condicionantes surgem vinculados a situações que exigem uma maior reflexividade do professor que, através de habilidades específicas, enfrentam as questões e suas complexidades que variam numa escala de dificuldades crescentes. Nesse particular, Tardif (2003, p. 49) acrescenta que:

lidar com condicionantes e situações é formador : somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.

Nesse sentido, os *habitus* poderão até representar, uma forma de ensino legitimado pelo fazer docente. Os saberes experienciais são construídos pelos professores no seu trabalho. Assim sendo, os professores na articulação entre sua prática e os diferentes saberes, tornam-se pertencentes a um status de ação erudita. Daí a importância do docente em saber mobilizar esse conjunto de saberes, considerando-o uma das condições à sua prática.

Os saberes experienciais possuem três objetos, quais sejam: 1) o processo interativo envolvendo os professores e outras pessoas no âmbito da prática educativa; 2) o rigor das normas sob as quais o trabalho docente deve ser submetido; e, 3) a instituição de ensino por ser uma organização onde há uma diversidade de funções. Na concepção de Tardif (2003, p. 50), os objetos, antes apresentados, “não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. Em outras palavras, eles são nada mais do que às condições da profissão”.

Na percepção desse educador, Tardif (2003), esses objetos, que pertencem aos saberes experienciais, servem, às vezes, de obstáculos aos docentes no início de sua carreira, quando se defrontam com a realidade concreta e, nessa ocasião, chegam até mesmo a perceber os limites de seus conhecimentos construídos anteriormente. Essa clareza, em geral, tem conduzido o professor a uma rejeição ao processo de sua formação, atribuindo culpas aos que o acompanharam. Na verdade, essa avaliação feita pelo professor poderá servir de desânimo à busca dos objetivos pessoais e profissionais. Nesse sentido é que há necessidade dos cursos de formação trabalhar essa questão relativa às condições de trabalho do professor, a fim de que ele *a priori* venha a se identificar com esses objetos – condições.

Porém, quando há uma aproximação e compreensão dos citados objetos, eles se configuram em situações de aprendizagem e, nessa apropriação, existe por parte do professor uma acumulação de experiências que passam a confirmar, junto ao docente, suas possibilidades cognitivas e práticas. Assim sendo, nesse processo de aprendizagem, pessoas se transformam, numa conveniência de trabalho, na medida em que, a partir de uma segurança, o professor passa a considerar os saberes da experiência, em conexão com outros, em modos particulares de ensinar, chegando, inclusive, a socializá-los entre os companheiros de trabalho.

Nessa perspectiva, convém salientar que, no contexto da prática profissional, conforme a literatura inerente ao assunto, os professores não constroem apenas os saberes experienciais, ao contrário, eles desenvolvem concepções variadas dentre estas quanto à necessidade da avaliação da própria prática bem como de outros saberes. Contudo, os professores, ao avaliarem os diferentes aspectos do saber, em geral, não os rejeitam, mas os *retraduzem*, e os *incorporam* a sua dinâmica educativa, junto aos alunos.

Diante disso, fica clara a importância da experiência, pois, além dos saberes nela construídos, também suscita uma crítica sobre os saberes já construídos pelo professor que, por sua vez, por força da experiência, seleciona os saberes que deverão ser validados em situações da ação pedagógica.

No recinto escolar a ação pedagógica, necessariamente, desenvolve-se a partir da reflexão. Nessa identificação e seleção dos saberes para serem incluídos na referida ação, o repensar torna-se fundamental, a fim de que, através de um fazer orgânico, os saberes, no seu todo, venham a ser trabalhados sem perder de vista as finalidades educacionais. No que diz respeito especificamente aos saberes experienciais, convém realçar que

[...] Ele é mais consciência no trabalho do que consciência do trabalho. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de 'saber experienciado', mas essa experiência não deve ser confundida com a idéia de experimentação considerada numa perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento, nem com a idéia de experiencial referente, numa visão humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais. O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha. (TARDIF, 2003, p. 110).

Há de se compreender que essa característica do saber experiencial, apresentada por Tardif (2003), encaminha-se para o entendimento acerca de um conhecimento construído a partir das vivências no trabalho. Estas se encontram incorporadas no cotidiano do indivíduo, a sua identidade e as suas maneiras de ser.

4 CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

Tratando-se de um sistema educacional, em qualquer instância administrativa, dentre uma série de aspectos a ele inerentes, há de se considerar também como tal os saberes da docência, pois, a partir das condições favoráveis à utilização destes saberes, tornar-se-á possível a obtenção de indicadores considerados satisfatórios em termos de um ensino de qualidade. Essa perspectiva precisa ser legitimada pela consciência nos seus diferentes níveis do Sistema Educacional.

Por serem um dos aspectos de um sistema educacional os saberes da docência não se esgotam no recinto escolar; eles servem de fundamentos à compreensão de outros aspectos relativos ao ensino de um modo geral, identificando as relações estruturais entre educação e sociedade. A primazia dessa conveniência remete à reflexão sobre a substância desses saberes junto a educadores em geral não de forma definitiva, mas, num permanente processo que, através de novos esquemas, conceptuais, além da ressignificação de prática educativa, poderão suscitar resultados ou refletirão na totalidade do sistema de ensino.

Ademais, a própria natureza da educação encaminha o raciocínio no sentido da complexidade desta e, ao mesmo tempo, impulsiona a curiosidade em conhecer os fatores que a determinam. Nesse contexto, salientam-se a rede de ensino e as especificidades dos seus segmentos. O entendimento dos aspectos referentes a um sistema educacional faz-se necessário, pois, através deste, poderão também ser compreendidas as interveniências no âmbito da estrutura e funcionamento de qualquer sistema educacional.

Nessa direção é que se pretende apresentar os principais aspectos da estrutura do ensino municipal de São Luís, a partir das informações obtidas, sobre o assunto, junto à Secretaria Municipal de Educação-Semed.

4.1 Estrutura e Funcionamento

O Sistema de Ensino Municipal de São Luís, vinculado à Prefeitura desta cidade possui uma estrutura organizacional, tendo como eixo de comando a Secretaria Municipal de Educação cuja ação abrange os setores administrativos,

técnicos e pedagógicos, conforme o documento denominado “Educação Municipal: relato de uma trajetória de compromisso com a escola pública”, elaborado pela sua equipe de assessores, em 2003. A referida Secretaria considerou os dados censitários de IBGE do ano 2000, para estabelecer suas metas e objetivos educacionais, observando, por exemplo, que, de uma população da capital composta por 870.028 habitantes 96% residem na zona urbana e 4% na zona rural.

Os índices, antes apresentados, remetem à compreensão de que, se naquele período São Luís já se encontrava com super população, atualmente, é possível que esse percentual de 96% tenha sofrido um acréscimo. Isso indica a existência de fatores sociais bem presentes no âmbito escolar, quais sejam: sobrematrícula, necessidade de um número maior de escolas e de professores e, nesse quadro, outros aspectos que interferem, como o desemprego e a questão da violência inclusive em áreas escolares.

No que se refere especialmente à Educação, os indicadores também do IBGE, obtidos através da Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar - Pnad denunciam que a taxa de alfabetização, na faixa etária de 10 anos e mais, é de 93,1%, deduzindo-se que o analfabetismo é de 6,9% (SÃO LUÍS, 2003, p. 5). Entretanto, segundo os resultados de estudos, São Luís tem presenciado uma explosão demográfica, como foi dito, que pode ainda alterar essa taxa.

Os aspectos antes considerados têm sido contemplados nas discussões relativas ao ensino municipal e ao atendimento à população de São Luís por parte da prefeitura, através da Semed em observância à Constituição Brasileira de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 - LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente, ao Plano Decenal Nacional da Educação às Diretrizes Curriculares Nacionais para os níveis e modalidades. A Semed vem selecionando e aplicando alternativas sempre na perspectiva de alcançar um bom nível de qualidade do ensino oferecido, priorizando, nesse itinerário, as crianças, adolescentes e adultos.

Nessa perspectiva, a Semed vem, historicamente, enfrentando os diferentes desafios próprios da conjuntura dos fatos sociais que se multiplicam aceleradamente. Mesmo assim, o compromisso com a escola pública é o principal foco, conforme afirma o órgão principal do Sistema de Ensino de São Luís. Diante do elevado contingente populacional situado principalmente nas periferias da cidade, e os problemas dele decorrentes, a Semed tem efetivado significativas alterações no

sistema de ensino não só em nível de sua organização, mas no que se refere à sua estrutura, a fim de atender à demanda escolarizável, ampliando a rede de ensino e possibilitando o acesso de alunos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Para o atendimento educacional, o Sistema de Ensino Municipal possui uma estrutura com os seguintes níveis hierárquicos: Colegiado, Administração Superior, Assessoramento, Gerência Superior, Atuação Programática e os Órgãos Vinculados. Quanto à rede física de ensino, segundo os dados obtidos, o sistema, que, em 2006, contava com 162 escolas, atualmente dispõe de 166 unidades de ensino em funcionamento, conforme demonstrativo a seguir.

Tabela 1 - Número de escolas do Sistema de Educação Municipal, por nível de ensino. São Luís, 2006-2007

Nº de Ord.	Ano	Nº de Escolas		Total
		Educação Infantil	Ensino Fundamental	
01	2006	76	86	162
02	2007	78	88	166

Fonte: Superintendência de Informática/Semed, 2007

Salienta-se que, além do total de escolas antes apresentado, existem 38 associações comunitárias que recebem subsídios da Semed. Observa-se, pela tabela antes delineada, que houve, em 2007, um acréscimo de quatro escolas.

Diante [...] da realidade objetiva da educação escolar a SEMED passa por mudanças estruturais, conceituais e de relações de trabalho, despontando para uma educação que possibilite a todos os envolvidos, em especial dos educandos da rede, um avanço cultural de sustentabilidade à vida social, política e econômica para o exercício da cidadania. (SÃO LUÍS, 2003, p.4).

Conforme análise documental, a Semed informa que vem investindo na construção de novos paradigmas educacionais, com vistas às inovações escolares, a partir de ações articuladoras entre todos os que direta e indiretamente se encontram envolvidos com o sistema de ensino. Nessa direção, redefinem-se políticas cuja filosofia é no sentido da ressignificação de todo o funcionamento do Sistema de Ensino no intuito de garantir-se, mediante uma cultura institucional descentralizada e democrática, uma educação com um alto padrão de qualidade para crianças, jovens e adultos.

No que se refere à afirmação relativa à cultura institucional descentralizada e democrática, é preciso que essa intenção seja também da escola, na medida em que, por ser um espaço social onde a convivência se encontra, as culturas se entrecruzam e, nesse processo, a troca de experiências, concepções, valores e os aspectos atitudinais consolidam a própria cultura da escola que, nesse continuum, conforme as pesquisas, deixam de ser algo prescrito que, em geral, não considera os universos culturais dos educandos dos diferentes níveis de ensino.

Segundo Candau (2000, p. 61), é preciso que haja um afastamento da concepção reducionista da cultura e se busque uma perspectiva mais abrangente, ou melhor: a cultura “como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e que se expressa em modos de agir, relacionar-se interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc.”. O cotidiano escolar, por abrigar um grupo social, a cultura é, na verdade institucionalizada pelos representantes da referida comunidade. Na concepção de Sacristán (2000), a cultura escolar, além de ser um produto *sui generis*, possui significado específico. “A cultura escolar é uma caracterização, ou melhor dito: uma reconstrução da cultura feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento e organização”. (SACRISTÁN, p. 34 apud CANDAU, 2000, p. 64).

Ainda no que concerne à ressignificação das políticas educacionais, no âmbito da Semed, encontra-se a questão dos recursos humanos necessários à consecução dos propósitos almejados, sobressaindo a categoria dos profissionais da educação os quais vêm sendo, nos últimos anos, admitidos através de concursos públicos.

Torna-se, portanto, significativa a admissão do pessoal do magistério na intenção de fortalecer-se técnico e pedagogicamente as atividades-fim. Assim é que, em 2006, a Secretaria de Educação do Município de São Luís já contava com 5.239 educadores, isto é, 4.675 professores e 564 especialistas, os quais contribuem com o sistema educacional desenvolvendo suas ações nas instituições escolares e, até mesmo, na própria administração superior (SÃO LUÍS, 2007).

4.2 Atendimento e Desempenho

A estrutura e funcionamento de um Sistema Educacional, em qualquer esfera administrativa, precisa de condições apropriadas à implantação e

implementação de alternativas que possam propiciar a consecução de metas e objetivos educacionais. Além disso, torna-se necessário que os diferentes segmentos do sistema mantenham uma articulação com as finalidades da política educacional no sentido de sua concretização no âmbito das atividades escolares, na perspectiva do alcance de melhores índices relativos do Sistema de Ensino Municipal na sua totalidade.

No que diz respeito ao atendimento escolar, conforme os dados disponíveis, identifica-se que o Sistema de Ensino Municipal tem mantido, nos últimos anos, fluxo regular. Quanto à rede escolar em São Luís, ambiência desta dissertação, convém observar o que disciplina a Lei nº 9.394/96, Artigo 11, Inciso V, no que se refere ao Ensino Fundamental, sobre a responsabilidade dos municípios.

Oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas, plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela constituição federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2000, p. 23)

O Sistema de Ensino Municipal que, atualmente, conta com 166 unidades escolares 78 para a Educação Infantil e 88 atendendo ao Ensino Fundamental, provavelmente para os próximos anos sentirá a necessidade de um número bem maior de escolas, mormente diante da responsabilidade das prefeituras quanto ao atendimento educacional a todos os alunos do Ensino Fundamental conforme preconiza a LDB/96. Por sua vez, decorridos 11 anos da promulgação da LDB, os dados denunciam que a rede de ensino estadual continua trabalhando com o Ensino Fundamental. Nesse sentido, apresentam-se os indicadores do Ensino Fundamental, em termos da matrícula, dos sistemas de ensino estadual e municipal, a fim de que possa melhor visualizar a situação de matrícula no contexto geral de São Luís.

Tabela 2 – Matrícula e número de turmas no Ensino Fundamental e localização. série, localização. Rede Estadual. São Luís - 2006

Séries	Zona Urbana		Zona Rural		Total Geral	
	Matrícula	Turmas	Matrícula	Turmas	Matrícula	Turmas
1ª	4.714	154	253	10	4.967	164
2ª	6.635	205	342	12	6.977	217
3ª	6.597	191	354	13	6.951	204
4ª	7.032	208	409	15	7.441	223
5ª	8.707	215	790	23	9.497	238
6ª	8.300	224	801	22	9.101	246
7ª	8.506	221	833	24	9.339	245
8ª	8.097	212	664	233	8.761	445
Total	58.588	1.630	4.446	352	63.034	1.982

Fonte: Censo Escolar-Suest/Seduc, 2006

As informações de 2006 disponíveis por parte da Secretaria de Estado da Educação - Seduc demonstram o quanto o Ensino Fundamental ainda está bem presente nas escolas da rede estadual de ensino. Identifica-se, significativo contingente de alunos na 1ª série principalmente na zona urbana.

Tabela 3 – Matrícula na Educação Infantil, Ensino Fundamental e modalidades de ensino. Rede Municipal, São Luís, 2005-2006

Ano	EDUCAÇÃO BÁSICA				Total	MODALIDADES		Total	Total Geral
	Educ. Infantil		Ens. Fundamental			Educ. Especial	EJA		
	ABS	%	ABS	%					
2005	12.044	14	74.219	86	86.263	426	10.495	10.921	97.184
2006	16.298	18	72.777	82	89.075	387	12.199	15.887	104.962

Fonte: Superintendência de Informática/ Semed-2007

Tabela 4 – Matrícula no Ensino Fundamental por dependência administrativa. São Luís - 2006

Dep. Adm.	Matrícula	%
Estadual	63.034	34
Federal	728	2
Municipal	72.777	39
Particular	45.837	25
Total	182.376	-

Fonte: Censo Escolar-Suest/Seduc, 2006

Considerando-se a totalidade da população matriculada na faixa etária de 7 a 14 anos, em São Luís, em 2006, no Ensino Fundamental, observa-se que, do contingente de 182.376, a escola pública absorveu 75%, destacando-se ainda o significativo percentual de 25% matriculado na rede particular. Ainda sobre esse fenômeno, destaca-se a questão referente à responsabilidade da esfera administrativa de acordo com o nível de ensino, uma vez que, apesar do Ensino Fundamental ser de responsabilidade do Poder Público municipal, constata-se ainda número significativo de alunos, desse nível de ensino, matriculados no sistema estadual.

Comparando a matrícula no Ensino Fundamental, nas duas instâncias educacionais, observa-se uma diferença, ou seja: em 2006, o Estado matriculou 63.034 alunos e o município 72.777, havendo uma diferença de 9.743 estudantes o que em percentuais representa 13%. Todavia, trabalhando com o total de matriculados, no referido nível de ensino, em São Luís, conforme Tabela 4, o percentual é significativo, isto é, 34% de 182.76 matrículas.

O Compromisso do Sistema Educacional do Município de São Luís, no que se refere ao atendimento da demanda escolarizável do Ensino Fundamental, está a exigir não só uma significativa quantidade de escolas, mas, sobretudo, uma estrutura que não venha comprometer o bom funcionamento do ensino na sua totalidade.

Convém salientar, para uma melhor observação do fenômeno em tela, o comportamento da matrícula no ensino municipal, de 2002 a 2006, a fim de que se observem as variações do fluxo de atendimento,

Em seguida, apresentar-se-ão os índices de diferença de um ano para outro.

Tabela 5 – Matrícula por nível e modalidade de ensino. Rede Municipal. São Luís, 2002 - 2006.

Anos	Nível de Ensino				Modalidades/Programa				Total
	Ed. Inf	%	Ens. Fund.	%	EJA	%	Ed. Esp.	%	ABS
2002	13.570	16	64.767	75	7.442	9	247	-	86.026
2003	10.146	11	67.484	76	10.931	12	326	-	88.887
2004	10.778	11	72.584	76	11.340	12	387	1	95.089
2005	12.044	12	74.219	76	10.495	11	426	1	97.184
2006	16.298	16	72.777	69	12.199	12	387	-	101.661

Fonte: Superintendência de Informática/ Semed-2007

Tabela 6 – Índices de diferença da matrícula, por nível e modalidade de ensino. Rede Municipal. São Luís, 2002 -2006.

Anos	Nível de Ensino								Modalidades							
	Educ. Infantil				Ens. Fund.				EJA				Educ. Especial			
	Diferença				Diferença				Diferença				Diferença			
	A +	%	A -	%	A +	%	A -	%	A +	%	A -	%	A +	%	A -	%
2002/03	-	-	3424	25	3.317	5	-	-	3.489	47	-	-	79	32	-	-
2003/04	632	6	-	-	5.000	7	-	-	409	4	-	-	61	19	-	-
2004/05	1.266	12	-	-	1.635	2	-	-	-	-	845	7	39	10	-	-
2005/06	4.254	35	-	-	-	-	1.442	2	1.704	-	-	-	-	-	39	9

A+ = mais A - = menos

Observando-se o comportamento da matrícula nos cinco anos, de 2002 a 2006, identificam-se algumas variações de um período letivo para o outro subsequente. Na educação infantil, entre 2002 e 2003, há uma diferença, para menos, de 3.424, ou seja, 25%. A matrícula é um aspecto que demonstra o fluxo de atendimento e, ao mesmo tempo, reflete também o desempenho de um sistema educacional. Assim sendo, embora se saiba que vários fatores interferem na permanência da criança matriculada, do adolescente ou do adulto, é preciso que sejam observadas as condições que o regem.

Os recentes estudos têm oferecido significativa contribuição a respeito da Educação e suas especificidades. No que tange ao fenômeno matrícula, torna-se importante destacar a seguinte questão: as crianças matriculadas correspondem ao número de crianças existentes no município na faixa etária de 7 a 14 anos? É importante esse tipo de reflexão, porque os dados obtidos junto ao IBGE, referentes ao último censo populacional, apontam que, em 2000, tínhamos em São Luís uma população de 84.603 crianças de 0 a 4 anos, e 82.712 de crianças de 5 a 9 anos. Isto encaminha para a compreensão de que, apesar da crescente matrícula nos sistemas de ensino e, principalmente, no sistema de ensino municipal de São Luís, o percentual de crianças não atendidas nesse nível de ensino ainda se configura como um dos grandes desafios educacionais.

No caso da Educação Infantil, embora de 2003 a 2006 o fenômeno matrícula tenha apresentado uma referência significativa de crianças matriculadas, ou seja: 6%, 12% e 35%, não se pode perder de vista o déficit antes identificado por se tratar da primeira etapa da Educação Básica. Contudo, as atenções educativas

precisam caracterizar-se por preocupações não apenas em termos quantitativos, mas quanto às atividades pedagógicas desenvolvidas, junto aquela população de tenra idade.

Em que pese a importância do contingente de matrícula, tornam-se também significativos os estudos referentes ao seu processo. Nesse contexto, o fator diferença, seja para mais seja para menos, precisa ser esclarecido por ser um dos aspectos preponderantes para o desenvolvimento de estudos sobre a funcionalidade de um sistema educacional. Nessa perspectiva, a expressão do atendimento no Ensino Fundamental, da rede de ensino em pauta, apresenta-se regular no espaço temporal de 2002 a 2003, 2003 a 2004 e 2004 a 2005, na medida em que a diferença se distribui nos percentuais 5%; 7% e 2% para mais.

Entre 2005 e 2006, há uma redução de 1.442 matrículas, isto é, 2%. Identifica-se, através dos dados uma certa homeostase no sistema, embora o indicativo-percentual de 2% não deixa de ser representativo. No referido nível de escolaridade, à semelhança dos demais, torna-se cabível que se busquem explicações a respeito do fator matrícula, mormente quando se trata de um sistema público cuja relevância do seu desempenho é caracterizada principalmente pela inclusão de alunos oriundos das classes menos favorecida. Para estes, o ensino de qualidade deve ser oferecido, pois, mesmo que se saiba das dificuldades existentes, estas representam o desafio principal de uma estrutura de ensino público.

Quanto às modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, destaca-se a primeira com 47% para mais em 2003 com relação ao ano anterior; 4% em 2004. Em 2005 houve uma redução de 7%, ou seja, 845 alunos não foram matriculados. No ano letivo seguinte, 2006, presenciou-se um acréscimo de 14% o que representa 1.704 alunos, comparando com 2005. Com referência à Educação Especial, os informes apontam que de 2002/05 o quadro de atendimento escolar registrou o seguinte acréscimo: 2002/03 32%; 2003/04 19%; 2004/05 10%. Todavia, de 2005/06 constata-se um decréscimo de 9%, conforme Tabela 6.

As duas modalidades de ensino, antes citadas, têm, pela própria característica, uma especificidade. A Educação de Jovens e Adultos é dirigida para aqueles que, por algum motivo, não concluíram os estudos em tempo hábil, e a Educação Especial em seus aspectos próprios para cada área de atendimento. O que se destaca é quanto à metodologia empregada em cada situação de

aprendizagem, exigindo, por parte do professorado, o devido preparo a fim de que não haja interrupção do processo educativo.

Considera-se, por exemplo, que, na alfabetização e demais práticas, não é possível, no contexto da EJA, uma metodologia direcionada para educação infantil, pois, por não despertar o interesse dos jovens e adultos, talvez seja um dos motivos para que eles abandonem o recinto escolar. Nesse contexto, colha-se por oportuno a opinião a seguir: “Os jovens e adultos merecem experimentar novos meios de aprendizagem e progressão nos estudos, que não aqueles que provavelmente os impediram de levar a termo sua escolarização anteriormente”. (RIBEIRO, 1999, p. 195).

As peculiaridades da educação especial também exigem procedimentos metodológicos adequados as suas dimensões. Assim, além de professores que conheçam bem as especificidades da educação especial, é preciso que, desde o planejamento das atividades pedagógicas, haja estreita relação entre o que foi previsto e a realidade da prática educativa, não significando isto, porém, um plano engessado, mas uma previsão de ações na perspectiva da flexibilidade necessária em qualquer situação de ensino e aprendizagem.

Além da questão do atendimento, no que se refere à matrícula, torna-se imperativo que se busque uma compreensão a respeito do desempenho escolar no Ensino Fundamental do Sistema de Ensino Municipal de São Luís, compreendido nos anos de 2001 a 2006, conforme Tabela 7.

Tabela 7 – Taxa de Desempenho no Ensino Fundamental, por matrícula, abandono, aprovação e reprovação. Rede Municipal. São Luís, 2001-2006

Ano	Matrícula	Abandono	Aprovação	Reprovação
		%	%	%
2001	61.696	13,4	79,9	12,2
2002	64.767	9,8	81,8	11,2
2003	67.487	13	78	8,9
2004	72.584	12	76,6	11,5
2005	74.219	12,6	78	22
2006	72.777	7	84	16

Fonte: Censo Escolar – Sinest – Seduc

No que concerne ao desempenho escolar, nos dois anos letivos 2001 e 2002, as variáveis *abandono* e *reprovação* apresentam índices que, em termos avaliativos, caracterizam um quadro não-satisfatório. No que se refere ao abandono, tem-se, em 2001, um percentual de 13.4%, o que reflete desperdício escolar, embora tenha havido, no ano seguinte, um certo decréscimo. Quanto à reprovação, sobressai ainda um alto percentual nos respectivos períodos escolares, isto é, 2001 e 2002. Segundo os documentos da Semed, a partir das evidências do referido desempenho escolar, o Sistema de Ensino Municipal em São Luís, buscou o fortalecimento de suas políticas educacionais, no sentido de reverter o quadro identificado. Dentre as ações programadas, encontra-se o Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*.

4.3 Programa de Formação de Professores

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, tem-se presenciado uma intenção quanto à institucionalização de programas e projetos relativos à formação mencionada. Com isso, os Sistemas de Ensino deste país vêm apresentando, ultimamente, uma concepção a respeito da formação de professores, considerando-a um dos grandes desafios, mormente no que se refere à Educação Básica e, conseqüentemente, quanto ao ensino a ser oferecido às crianças, aos jovens e adultos. Nesse contexto, configuram-se as expectativas de mudanças no processo de formação docente nas suas diferentes instâncias.

No que tange ao Ensino Municipal de São Luís, há convergência de ações na perspectiva do magistério, buscando-se melhoria de suas atividades com vistas ao alcance de um desempenho cada vez mais satisfatório junto à escola, aos alunos e à comunidade. Assim é que, em 2002, iniciou-se o desenvolvimento de uma série de ações educacionais previstas no Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*, o qual “visa a implantação de um processo de reestruturação do Sistema Municipal de Educação.” (SÃO LUÍS, 2003, p. 8).

Ainda com esse documento retrocitado, o Programa considera a Secretaria Municipal de Educação um órgão em que se encontram, sob sua jurisdição, as questões relativas à formação continuada de educadores, a valorização do magistério, a organização e funcionamento institucional da referida

secretaria e das escolas, inclusive as propostas que valorizam um trabalho pedagógico de qualidade, bem como a avaliação do sistema de ensino, em sua totalidade.

O mencionado Programa tem ainda por finalidade “Garantir o sucesso escolar dos alunos e como objetivos estratégicos a transformação da cultura institucional (da escola e da própria Secretaria) e a ampliação das competências profissionais dos educadores”. (SÃO LUÍS, 2003, p. 8). Nesse requisito, prioriza-se a formação continuada dos profissionais de educação vista como eixo articulador das ações a serem desenvolvidas, e considerando-se como ponto central o projeto educacional da unidade escolar que, por sua vez, é o espaço natural da formação docente.

Convém ressaltar os princípios definidos para o Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*, quais sejam: gestão democrática, igualdade de condições, valorização do magistério, inclusão, liberdade, transparência e solidariedade. Além disso, o citado programa, conforme as informações obtidas, tem a intenção de manter-se articulado com os diferentes órgãos vinculados à Semed, com vistas a oferecer subsídios ao desenvolvimento das políticas relativas à educação. Acrescente-se que o *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo* possui uma estrutura própria a partir de um Comitê de Planejamento Estratégico.

Os quatro eixos de atuação, ou seja: Eixo de Formação, Eixo de Gestão, Eixo de Rede Social Educativa e o Eixo de Avaliação encontram-se numa forma interativa, com o Comitê de Planejamento Estratégico. Consoante aos documentos oficiais, o modelo de planejamento estratégico adotado destaca a preponderância de ações coletivas quanto à solução de problemas detectados, além das prioridades diante das políticas e programas educacionais. Nesse sentido, “Partimos do pressuposto que o ato de planejar deve se construir numa ação coletiva, que envolve todos os que trabalham numa instituição, independente do cargo que ocupam”. (SÃO LUÍS, 2003, p. 10).

Apoiados nessa concepção de planejamento e por força do que expressa o Programa no seu todo, foram realizadas, conforme Relatório da Semed, as etapas:

- a) levantamento dos problemas existentes envolvendo representantes dos diferentes setores, que previamente discutem com seus pares;
- b) Seminários para a discussão coletiva dos problemas, das respectivas causas e conseqüências e das ações necessárias para a sua superação;
- c) eleição de representantes de cada setor para coordenar as ações, manter os pares informados dos encaminhamentos e enviar informações sobre o

desenvolvimento dos trabalhos em seus setores para o Comitê responsável pela coordenação geral das ações. (SÃO LUÍS, 2003, p. 10).

A respeito do planejamento estratégico e as ações vistas como realizadas, a direção se caracteriza como ações processuais, na medida em que a educação, por ser uma realidade social mais complexa do que se pode imaginar, necessita, portanto, dessas e de outras ações num ritmo de alternâncias, a fim de que se possa corresponder, de certa forma, às peculiaridades de situações que emergem nos diferentes momentos do sistema de ensino e, mais especificamente, na comunidade escolar. As razões que caracterizam as dimensões, por exemplo, no âmbito da escola, se relacionam com a própria convivência humana quando se observa a pluralidade de concepções culturais e outros valores.

Daí a necessidade de ações flexíveis, pois, embora o planejamento estratégico de um sistema de ensino apresente sua identidade quanto às ações visando a melhoria do ensino, é preciso que não se abandone o cotidiano plural do recinto escolar. Nesse sentido, cumpre ressaltar-se: “No entanto, as escolas estão cada vez mais desafiadas a enfrentar os problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural, ética, social, religiosas, etc., dos seus sujeitos e atores”. (CANDAU, 2000, p. 14).

Diante da estrutura funcional do *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*, infere-se que, através de um trabalho interativo, haja a possibilidade quanto à busca de condições favoráveis ao fortalecimento das ações implementadas pelo sistema escolar, desde que a escola, na consolidação de sua autonomia, de saber-se quais são os seus objetivos educacionais e, nesse processo comunicacional, venha oferecer abertura para que, realmente, o intercâmbio dos diferentes saberes seja concretizado.

Quanto aos eixos de atuação, que se encontram na estrutura do Programa *São Luís Te quero Lendo e Escrevendo*, apresentam-se, inicialmente, os principais aspectos de três e, a seguir, as especificidades do eixo formação. Assim, o Eixo Gestão tem como função sedimentar as políticas referentes à reestruturação do Sistema Municipal de Ensino, tais como a reorientação administrativa da Semed/escola, na medida da ampliação, por exemplo, das competências profissionais quanto à gestão democrática, ao processo ensino aprendizagem, às ações das escolas em rede e em interação com a comunidade no qual se insere.

A respeito do eixo Rede Social Educativa há também uma preocupação com o processo interativo escola, família e comunidade, no sentido da efetivação das Políticas Públicas e, nesse percurso, a oportunidade de intercâmbio de experiências, a redefinição de objetivos e procedimentos metodológicos no recinto escolar e a contribuição de parcerias com a própria comunidade. Quanto ao Eixo Avaliação, segundo as informações de Semed, serve ele para dinamizar o processo avaliativo de todas as ações desenvolvidas pela Semed, inclusive o próprio Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo*.

O eixo formação desenvolve, através das equipes interdisciplinares, atividades específicas junto aos profissionais da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Ressalte-se que, para cada categoria profissional, são desenvolvidas atividades específicas de formação continuada, havendo nesse trabalho, uma articulação teórico-metodológica em termos do próprio planejamento e das ações dele decorrentes. Acentua-se, em consonância aos documentos fornecidos pela Semed, um desdobramento do eixo formação, a fim de atender as peculiaridades profissionais.

O desdobramento do eixo formação distribui-se da seguinte maneira: formação continuada de especialistas em educação, representados por aqueles profissionais que orientam pedagogicamente os professores na escola. O propósito da formação dos especialistas é o de prepará-los cada vez mais teórica e metodologicamente na intenção de melhor subsidiar o trabalho docente não só na sala de aula, mas no recinto escolar no seu todo. Busca-se priorizar uma educação qualitativa para os alunos. Outro segmento da formação continuada envolve a totalidade dos gestores escolares na perspectiva de uma administração democrática em que haja um processo interativo entre gestores, professores, coordenadores pedagógicos e alunos incluindo, nesse quadro, a comunidade na qual se encontra a instituição de ensino.

Saliente-se ainda a formação continuada do total de professores que se encontram envolvidos com as práticas de alfabetização de crianças, jovens e adultos. No que diz respeito à alfabetização, foi programado um curso de 180 horas distribuídas em três módulos. Para não prejudicar o trabalho pedagógico dos professores, o referido curso desenvolve-se em horários alternados, a fim de atender a todos.

Acrescente-se que a melhoria da ação pedagógica de todos os professores também exigiu que houvesse um processo de educação continuada para aqueles que atuam nas séries do Ensino Fundamental. Essa atividade ficou sob a orientação dos especialistas, que participam da formação continuada e atuam como multiplicadores nas escolas por eles orientados. A formação continuada de professores, conforme o que expressam os documentos da Semed, se realiza em duas situações, isto é, formação no espaço escolar com todos os professores cuja orientação é sob a responsabilidade do especialista em educação e a formação para professores do 3º período da Educação Infantil 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental regular além da 1ª e 2ª etapas da Educação de Jovens e Adultos. Esses professores engajam-se no Programa de Formação Continuada em alfabetização.

A respeito do eixo formação, apreende-se que, mesmo havendo um atendimento por especificidade da categoria de educadores, é preciso que as atividades, em geral, partam de um referencial com fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos necessários à compreensão do fazer - formativo, na medida em que, tratando-se da categoria de professores, todo o subsídio de suas ações requer o sustentáculo teórico, a fim de que não se fique na condição da “prática pela prática”, mas com uma consciência crítica deste mesmo fazer.

Ademais, essa condição, quanto à busca das teorias educacionais, remete à possibilidade de garantir-se uma discussão orientada nos grupos específicos de estudos e, também, em equipes maiores, as reflexões pertinentes ao cotidiano escolar, quando poderá, talvez, fortalecer uma proposta mais realista referente às ações da própria formação assim como daquelas relativas ao projeto político-pedagógico da escola.

Quanto à formação de professores, encontram-se significativas análises que podem contribuir na interpretação das Políticas Públicas referentes às iniciativas de formação das categorias profissionais do magistério. Nas recentes contribuições teóricas presencia-se uma concepção sobre a referente formação não mais positivista em que os conhecimentos são vistos como verdades últimas. Atualmente, defende-se o domínio do conteúdo, por parte do alunado, não através da pura memorização mas, sim, pela compreensão de situações reais, quando, a partir das construções cognitivas, entram em vigor outros esquemas mentais e, nessa

condição processual, é provável que o ser cognoscente poderá vir aplicar os conhecimentos construídos.

Conforme a literatura interpretada, é possível acrescentar que, no que diz respeito à formação de professores, a lógica é semelhante à anterior, ou seja: em qualquer instância da formação profissional é preciso que haja abertura para que o formando venha estabelecer relações entre o seu conhecimento e as situações da prática docente. “A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível refletindo sobre situações práticas reais”. (IMBERNÓN, 2006, p. 16).

Sobre formação de professores, cumpre destacar-se a formação continuada de professores no contexto das Políticas Públicas. Para isso, tornam-se imperativas algumas concepções relacionadas ao assunto. Segundo Falsarella (2004), existem três grupos de autores que advogam a formação continuada. Para o primeiro, o mencionado processo destina-se à aquisição de informações e/ou competências, através do uso de tecnologia educacional, módulos de ensino, cursos e até mesmo os seminários. Essas ações, quando possível, poderão ser desenvolvidas também à distância. Os dois outros grupos criticam o processo da mencionada formação por meio verticalista, isto é, há uma imposição sobre os professores para que estes venham a participar das diferentes ações por outros planejadas.

Quanto à concepção de formação continuada, como sendo complementar, na medida em que expressa, de certa forma, alguma fragilidade da formação inicial. Para Garcia (1997), a formação de professores é infinita, isto é, por mais que existam variações curriculares os objetivos são comuns, significando, portanto, que, em qualquer período dessa formação, deve ser preconizado o desenvolvimento profissional que, por si, indica continuidade daí a importância de todo processo formativo, envolvendo professores tomar como pontos fundamentais a prática reflexiva, a criatividade, os conhecimentos docentes já construídos, e a interação com o projeto da escola em que trabalham os professores. É preciso, portanto, que as Políticas Educacionais pensem a Educação Docente como um projeto que se desenvolve a longo prazo.

É claro que a profissionalização na docência é um processo complexo e a longo prazo. Nenhuma reforma da política educacional poderia resolver essa problemática por um ‘toque de mágica.’ [...] Como projeto, a profissionalização da docência tem que ser desejada pelos professores (as) e pelos demais atores nele implicados para tomar consciência dos

processos que podem contribuir nessa meta. (RAMALHO et al., 2004, p. 182).

A partir da referência anterior, considerando-se a formação de professores um processo que se inicia antes mesmo da formação inicial, há de se admitir que, pela própria vontade o professor, é capaz de reconhecer-se o quanto se faz necessária a continuidade de estudos, desde que suas concepções sejam ouvidas. Assim sendo, as iniciativas, quanto à formação, precisam contemplar a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento humano. Nesse continuum haverá, inevitavelmente, uma articulação com vários aspectos como, por exemplo: competência e ética e o compromisso político imprescindíveis à vida social.

5 ESCOLA OBJETO DA PESQUISA

As Políticas Educacionais que incluem programas de formação de professores trazem, em geral, considerações referentes à escola e remetem, necessariamente, às diferentes reflexões quanto à leitura a respeito do cotidiano escolar e suas práticas desenvolvidas, junto à demanda de alunos, nas diferentes faixas etárias. Nessa ótica, tornou-se prioritária uma abordagem, que possa privilegiar as principais situações do cotidiano escolar.

5.1 Configuração

Os estudos realizados, em torno da temática: *Formação continuada e os saberes experienciais de professores das escolas municipais de São Luís: implicações teórico-práticas* exigiram a identificação dos principais aspectos da prática educativa na escola-objeto da pesquisa. Considerando-se a relevância das ações desenvolvidas no interior da instituição de ensino, uma das vinculadas ao sistema municipal de educação, procura-se, neste tópico, trazer à tona os aspectos observados da mencionada prática.

Entender a vida de um estabelecimento de ensino, no tocante ao fazer educativo, perpassa pela busca acerca do que está sendo meditado e operacionalizado no recinto institucional. Essa tarefa é, de certa forma, complexa, face à identidade de cada escola a partir do seu ideário, seus projetos e toda a práxis técnico-pedagógica que se configuram no cotidiano escolar. Toda e qualquer instituição educativa, para ser uma conjuntura social, se identifica por esses aspectos. Nessa direção é que, durante as observações, se investiu na compreensão da realidade estudada, considerando-a como algo que se manifesta por meio da unidade entre o fenômeno e a sua essência, a coisa mesma. Nessa configuração convém salientar: “A essência poderá ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, no caso em que se apresentem isolados e, em tal isolamento sejam considerados como a única ou mais autêntica realidade”. (KOSIK, 1976, p. 12).

A proposição de Kosik (1976) remete à reflexão quanto à realidade estudada, pois esta não pode ser vista simplesmente como concreta ou objetiva. Tomando-se emprestadas as idéias do autor, de sua obra *Dialética do Concreto*,

tem-se o entendimento de que a mencionada realidade resulta de uma série de realizações, as quais se tornam aparentes, retratando coisas, sentimentos, idéias e valores com significados próprios. Nessa manifestação, com alternâncias específicas, é que se obtiveram os elementos necessários ao estudo em convicção.

Os estudos relativos às Políticas Educacionais, que incluem programas de formação de professores, trazem no seu bojo a concepção de escola e remetem, necessariamente, às diferentes reflexões quanto à leitura que se deve fazer a respeito do cotidiano escolar e suas práticas pedagógicas desenvolvidas junto à demanda de alunos, nas diferentes faixas etárias. Tratando-se da instituição de ensino - objeto da pesquisa referente a este trabalho dissertativo, pretende-se enfatizar os principais aspectos de uma das Unidades de Educação Básica que compõe a rede de ensino municipal de São Luís.

No que tange às dependências existentes na escola Pólo, situam-se: uma secretaria, nove sala-de-aula e mais uma improvisada, uma cantina e três banheiros. No Anexo, observam-se: sete salas de aula: uma cantina e cinco banheiros. Acrescente-se a boa distribuição das citadas ambiências físicas, nos dois espaços escolares, apresentando bom estado de conservação, tornando, assim, convenientes não apenas aos membros da comunidade escolar, mas às pessoas que chegam até a unidade de ensino.

No que se refere ao pessoal que trabalha na escola, apresentam-se os dados na tabela a seguir, especificando-se a atuação local e turno de trabalho em número de 48 funcionários que desenvolvem suas atividades profissionais naquela instituição escolar, conforme demonstrativo a seguir.

Tabela 8 – Número de Funcionários da Unidade de Educação Básica pesquisada, por especificidade de atuação, local e turno de trabalho. São Luís – 2007

Nº Ord.	Discriminação	Escola Pólo				Anexo			Total Geral
		Mat	Vesp	Not	Total	Mat	Vesp	Total	
01	Diretor-Geral	1	-	-	1	-	-	-	1
02	Diretor-Adjunto	1	-	-	1	-	-	-	1
03	Secretária	1	-	-	1	-	-	-	1
04	Coord. Pedagógicos	2	1	1	4	1	-	1	5
05	Coord. Administrativos	-	-	-	-	1	1	2	2
06	Pessoal Administrativo	6	6	6	18	-	-	-	18
07	Pessoal de Apoio	4	4	2	10	-	-	-	10
	Operacional								
08	Pessoal de Vigilância	1	1	5	7	1	2	3	10
TOTAL		16	12	14	42	3	3	6	48

Fonte: Superintendência de Informática - Semed, 2007

Diante dos dados expressos na tabela 8, percebe-se que, dos 48 funcionários, 42 estão na Escola Pólo, ou melhor, 88%, enquanto seis ou 12% no Anexo. A concepção que se tem, a priori, é de uma significativa redução de pessoal, no Anexo, na medida em que, numa escola com sete salas-de-aula a presença de apenas um coordenador pedagógico, sem pessoal administrativo e pessoal de apoio operacional, se torna bem mais complexa a situação vivida por aqueles que mediam o cotidiano da ambiência educativa em termos das diferentes ações a serem desenvolvidas, pois, além dos professores, responsáveis pelas salas-de-aula, tornar-se-á necessária a participação de outras pessoas vinculadas à instituição de ensino. Entretanto, por se tratar de um Anexo, na prática, a direção geral optou por uma distribuição de funcionários, trazendo da Escola Pólo para a unidade anexa os profissionais que se fizerem necessários.

Contudo, tornar-se-ia bem mais prudente a designação dos profissionais para cada espaço de trabalho, no sentido de evitar-se certo atropelo na dinâmica das ações. Além disso, embora as duas unidades fiquem próximas, a providência em definir o expediente do trabalho em cada ambiência não deixa de ser uma medida fundamental, pois favorece a compreensão, do próprio funcionário, quanto ao que fazer bem como a respeito do significado de sua participação no processo escolar geral e específico.

No que concerne ao pessoal docente, a instituição de ensino, em pauta, contou, em 2005, com 52 professores, sendo 48 no Ensino Fundamental e 4 na Educação de Jovens e Adultos. Do total geral de docentes, 18 só possuíam, naquele exercício, o Curso Magistério em nível Médio, 33 o superior/Licenciatura Completa e hum, embora com o nível superior completo, mas sem Licenciaturas. Em 2006, houve um acréscimo de sete professores, totalizando 59. Destes, 20 têm Curso Magistério em nível médio completo, 38 têm nível superior, Licenciatura completa e apenas um, o superior completo sem licenciatura, conforme as Tabelas 8 e 9.

Tabela 9 – Número de professores da Unidade de Educação Básica pesquisada, por formação, nível e modalidade de ensino. São Luís – 2005

Formação		Ensino Fundamental			Educação de Jovens e Adultos			Total Geral
		1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	Total	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	Total	
Nível Médio	Magistério Completo	14	3	17	1	-	1	18
Nível Superior	Licenciatura Completa	10	20	30	3	-	3	33
	Curso Superior completo sem Licenciatura	1	-	1	-	-	-	1
TOTAL		25	23	48	4	-	4	52

Fonte: Superintendência de Informática - Semed, 2007

Nos dois anos letivos, 2005 e 2006, os dados referentes à docência da Unidade de Educação Básica pesquisada retratam um fator que ainda se distancia daquilo que disciplina a LDB/96 no seu artigo 62, na medida em que, em 2005, três professores assumiram as atividades curriculares nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental, ou seja: da 5ª a 8ª série, sem a licenciatura.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, universidade 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. (BRASIL, 2000, p.67)

A admissão da atual legislação educacional, no que se refere à Educação Infantil e às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, é aceitável. Entretanto, é preciso que se considere um Curso Normal dotado de estrutura curricular a contento sem se perder de vista o fundamento técnico-pedagógico na operacionalização desse currículo no sentido de formar-se professores que possam atender, realmente, às características dessa faixa etária. Contudo, o indicativo legal quanto à docência das quatro últimas séries, isto é, que sejam professores de curso

superior com licenciatura plena, não foi observado por parte da escola, uma vez que, em 2005, os três professores, somente com o Curso Normal, responderam pelo processo ensino-aprendizagem das citadas séries.

Tabela 10 – Número de professores da Unidade de Educação Básica pesquisada, por formação, nível e modalidade de ensino. São Luís – 2006

FORMAÇÃO		ENSINO FUNDAMENTAL		EDUC. ESPECIAL	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS					TOTAL GERAL
		1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	TOTAL	C/curso específico	TOTAL	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	TOTAL	
Nível Médio	Magistério Completo	16	2	18	-	-	1	1	2	20
Nível Superior	Licenciatura Completa	9	14	23	2	2	3	10	13	38
	Curso Superior Completo Sem Licenciatura	1	-	1	-	-	-	-	-	1
TOTAL		26	16	42	2	2	4	11	15	59

Fonte: Superintendência de Informática – Semed, 2007

Em 2006, conforme a tabela anterior, o problema continuou nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental, pois dois professores com apenas o magistério, em nível médio, assumiram as atividades de ensino nas referidas séries, uma vez que, sendo portadores do Magistério, complementado com o 4º ano adicional, lhes dá direito de lecionar a 5ª e 6ª série. Entretanto, a preocupação restringi-se à complexidade curricular, nas citadas classes, que exige uma forte relação conteúdo e forma bem específica de cada disciplina a ser compreendida pelos alunos, o que requer professores licenciados em nível superior nas respectivas disciplinas das últimas séries do Ensino Fundamental. Tem-se, portanto, em termos do ensino e da aprendizagem, uma variável agravante no sentido da influência dessa questão sobre os indicadores de produtividade.

O requisito legal remete à reflexão quanto à organização de uma escola quer em termos técnicos quer no sentido pedagógico. No caso da Unidade de Educação Básica pesquisada, no seu plano de distribuição de professores, lotados pela Semed em atendimento à solicitação da instituição de ensino, não se observou o que disciplina a legislação do ensino, a partir de 1996. Nesse contexto, não se pode esquecer as condições, advindas de uma estrutura social que, muitas vezes, impedem a ocorrência salutar dos fatos.

Entende-se que a solicitação de professores, por parte da escola junto ao órgão competente, fosse revestida da preocupação não apenas com a questão

quantitativa em termos da falta de docentes, mas principalmente no que se refere ao desenvolvimento das áreas pedagógicas naquelas classes, nos letivos 2005 e 2006. A esse respeito, embora o estudo sobre a escola devesse considerar somente os dois últimos anos letivos, solicitou-se junto à instituição de ensino o demonstrativo de professores em 2007, e obteve-se a quantidade geral sem as especificações relativas à formação desses educadores. Diante da realização dos últimos concursos, acredita-se que, em 2007, o aspecto referente à formação de professores, provavelmente, difere dos dois anos anteriores.

Ainda sobre professores, em comparação aos dois últimos anos, observa-se uma certa alteração, a saber, em 2005 a escola contava com 52 docentes, aumentando em 2006, para 59, havendo uma pequena mudança em 2007, conforme Tabela 11.

Tabela 11 – Número de professores da Unidade de Educação Básica pesquisada, por turno. São Luís – 2007

TURNOS	Local de Trabalho				Total	
	Escola Pólo		Anexo		ABS	%
	ABS	%	ABS	%		
Matutino	18	41	7	50	25	43
Vespertino	12	27	7	50	19	33
Noturno	14	32	-	-	14	24
Total	44	-	14	-	58	-

Fonte: Superintendência de Informática - Semed, 2007

No que concerne à matrícula, salienta-se que, em consonância com as informações oferecidas pela escola, em 2005, o contingente de alunos no Ensino Fundamental era 1.363, da 1ª a 8ª série, distribuídos em 33 turmas, sobressaindo-se o turno matutino com 606, 536, no vespertino e 221 no noturno, conforme tabelas 12 e 13.

Tabela 12 – Matrícula inicial e número de turmas no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série e turno. São Luís – 2005

Série	Turno												Total Geral			
	Matutino				Vespertino				Noturno							
	Mat	%	T	%	Mat	%	T	%	Mat	%	T	%	Mat	%	T	%
1ª	67	11	2	13	169	32	4	31	-	-	-	-	236	17	6	18
2ª	29	5	1	7	143	26	4	31	-	-	-	-	172	13	5	15
3ª	81	13	2	13	144	27	3	23	-	-	-	-	225	17	5	15
4ª	86	14	2	13	80	15	2	15	-	-	-	-	166	12	4	12
5ª	137	23	3	20	-	-	-	-	54	24	1	20	191	14	4	12
6ª	91	15	2	13	-	-	-	-	52	23	1	20	143	10	3	9
7ª	62	10	1	7	-	-	-	-	52	24	1	20	114	8	2	7
8ª	53	9	2	14	-	-	-	-	63	29	2	40	116	9	4	12
TOTAL	606	-	15	-	536	-	13	-	221	-	5	-	1.363	-	33	-

Fonte: Superintendência de Informática/ Semed, 2007

MAT = Matrícula

T = Turmas

Ressalte-se que, além do ensino regular, em 2005, aquela instituição escolar também atendeu à modalidade Educação de Jovens e Adultos com quatro turmas, perfazendo um total de 70 alunos, sendo 38 pertencentes à 1ª fase e 32 à segunda, ambas correspondendo às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. O referido alunado encontra-se, conforme as informações, na faixa etária entre 15 a 39 anos. As turmas EJA funcionavam no turno noturno de acordo com o horário estipulado pela escola. Considerando-se o contingente de alunos do Ensino Fundamental, ou seja: 1.363, mais aqueles da EJA, a matrícula global da escola estudada, em 2005, foi de 1.433 estudantes.

Para uma visão geral sobre a matrícula, apresentam-se, na tabela 13, os percentuais relativos ao Ensino Fundamental e, ao total geral, os alunos de Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 13 – Indicativos percentuais da matrícula geral da Unidade de Educação Básica pesquisada, por turno. São Luís – 2005

Turno	Matrícula				Total Geral	
	Ensino Fundamental	%	EJA	%	ABS	%
Matutino	606	45	-	-	606	42
Vespertino	536	39	-	-	536	38
Noturno	221	16	70	100	291	20
Total	1.363	-	70	-	1.433	-

Fonte: Superintendência de Informática - Semed, 2007

ABS: absoluto

Há, na disposição dos dados, certo equilíbrio entre os turnos matutino e vespertino, no âmbito do Ensino Fundamental, na medida em que a diferença é de 70 alunos, ou seja: 12 %. Os 16% do noturno, em comparação com o matutino, representa uma diferença de 385 matriculados ou 64% a menos e, nesse patamar, 58% no que se refere à matrícula do vespertino.

Diante dos indicativos expressos, deduz-se que o ensino regular, em nível fundamental, é mais procurado no período diurno pela própria exigência legal quanto à faixa etária, isto é, 6 a 14 anos. O fluxo de atendimento aos alunos, em geral, obedeceu ao horário estabelecido para 2005 que permanece até hoje, isto é, 7:30 às 11:30, 13:30 às 17:30 e das 19:30 às 22:00 horas. No Ensino Fundamental as quatro primeiras séries funcionavam, em 2005, só nos turnos matutino e vespertino e as quatro últimas no noturno.

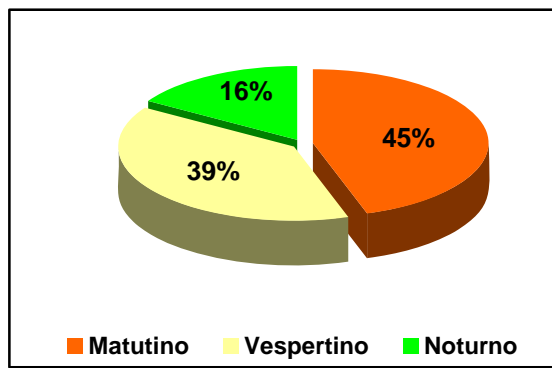


Gráfico 1 – Indicativos percentuais da matrícula geral do Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por turno. São Luís – 2005

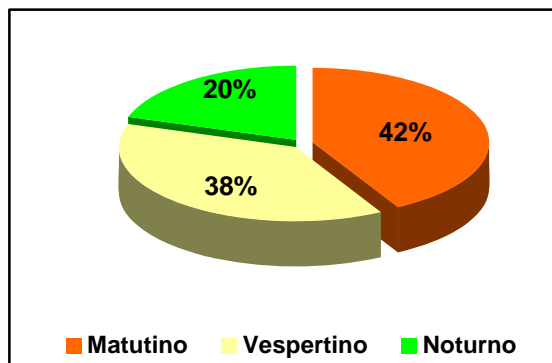


Gráfico 2 – Indicativos percentuais da matrícula geral, incluindo EJA, da Unidade de Educação Básica pesquisada. São Luís – 2005

Como se pode observar, na totalização da matrícula, em 2005, mesmo considerando-se os cursistas da EJA, o Ensino Fundamental regular continua, explicavelmente, no matutino, com uma quantidade maior de alunos. Nesse contexto, convém destacar o baixo número de matriculados na Modalidade Educação de Jovens e Adultos no ano letivo de 2005. As causas, referentes ao total de aluno do EJA, não foram investigadas pelo fato de o ensino sobre a escola pesquisada deter-se mais quanto ao ensino regular. A questão da matrícula dessa modalidade de ensino, veio à tona por se tratar de um fenômeno geral.

Em 2006, a instituição de ensino pesquisada matriculou 1.248 estudantes distribuídos nas oito séries do Ensino Fundamental, concentrando-se a maioria no turno matutino à semelhança do ano letivo anterior conforme a tabela 14, a seguir.

Tabela 14 - Matrícula inicial e número de turmas no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série e turno. São Luís - 2006

Série	Turno								Total Geral			
	Matutino				Vespertino				Mat	%	T	%
	Mat	%	T	%	Mat	%	T	%				
1ª I	139	21	5	31	-	-	-	-	139	11	5	16
1ª II	-	-	-	-	167	28	5	31	167	13	5	16
2ª	71	11	2	13	163	27	4	25	234	19	6	19
3ª	26	4	1	6	155	26	4	25	181	15	5	16
4ª	49	8	1	6	116	19	3	19	165	13	4	12
5ª	163	25	3	19	-	-	-	-	163	13	3	9
6ª	106	16	2	13	-	-	-	-	106	9	2	6
7ª	52	8	1	6	-	-	-	-	52	4	1	3
8ª	41	7	1	6	-	-	-	-	41	3	1	3
TOTAL	647	-	16	-	601	-	16	-	1.248	-	32	-

Fonte: Superintendência de Informática - Semed, 2007

MAT = Matrícula

T = Turmas

Estabelecendo-se uma comparação com o ano letivo 2005, identificam-se alguns aspectos. Por exemplo, há uma diferença na matrícula geral entre os dois períodos, isto é, em 2005 o total de alunos matriculados foi de 1.563 e de 1.248 em 2006, havendo, assim, um indicativo de 115 a menos, ou seja: 8%. Outro diferencial é que o Ensino Fundamental não funcionou, em 2006, à noite. As 32 turmas foram distribuídas no turno matutino, conforme Tabela 14.

À semelhança do que ocorreu em 2005, a escola desenvolveu, em 2006, as atividades educativas, junto à modalidade Educação de Jovens e Adultos aos 264 cursistas. Os dados indicam aumento de 194 alunos em relação a 2005, a saber,

73%. As turmas são em número de 9, sendo que quatro alocaram os 60 alunos da 1ª e 2ª fase que compreendem o percurso da 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental e as outras cinco turmas aos 204 educandos que pertenciam a 3ª e 4ª, fase correspondentes às quatro últimas séries da segunda etapa do Ensino Fundamental. Saliente-se que a faixa etária desses estudantes, segundo os indicadores obtidos, também se encontra entre 15 até 39 anos. Em termos da matrícula geral, apresentam-se, na Tabela 15, os indicativos percentuais.

Tabela 15 – Indicativos percentuais da matrícula geral da Unidade de Educação Básica pesquisada, por turno, nível e modalidades de ensino. São Luís – 2006

Turno	Matrícula				Total Geral	
	Ensino Fundamental		EJA		ABS	%
	ABS	%	ABS	%		
Matutino	647	52	-	-	647	43
Vespertino	601	48	-	-	601	40
Noturno	-	-	264	100	264	17
Total	1.248	-	264	-	1.512	-

Fonte: Superintendência de Informática - Semed, 2007

No tocante ao Ensino Fundamental, cujas turmas foram concentradas nos turnos matutino e vespertino, a diferença de 46 alunos, ou 7%, não é, em termos percentuais, tão significativa, o que demonstra um perfil satisfatório no ano letivo correspondente. Tem-se, ainda, em 2006, a modalidade Educação de Jovens e Adultos com 264 cursistas. Isto demonstra, em relação ao ano anterior 2005, crescimento representativo da matrícula, isto é, 194 alunos a mais ou 73%, uma vez que no período letivo de 2005 foram atendidos apenas 70 estudantes.

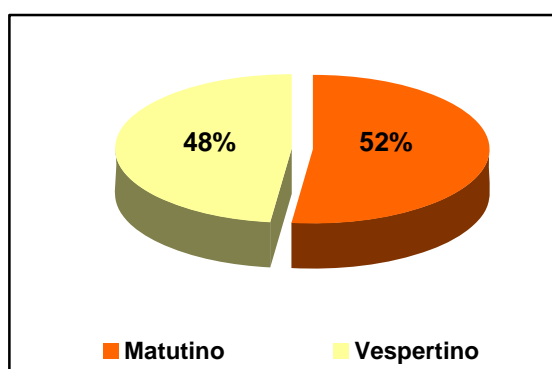


Gráfico 3 – Indicativos percentuais da matrícula geral, do Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica, pesquisada por turno. São Luís – 2006

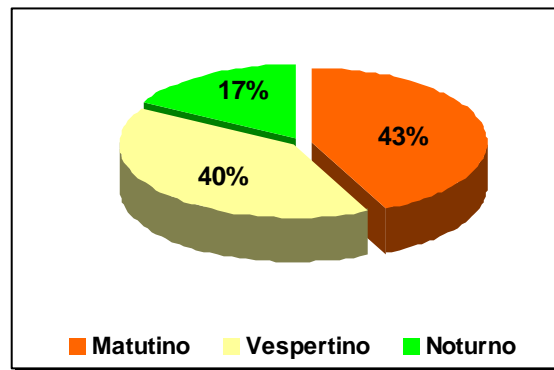


Gráfico 4 – Indicativos percentuais da matrícula geral, incluindo EJA, da Unidade de Educação Básica pesquisada. São Luís – 2006

Outra situação a ser destacada, a partir das pesquisas feitas na escola-alvo e a obtenção das informações, diz respeito ao desempenho da unidade escolar estudada. Nesse sentido, procurou-se identificar, nas informações prestadas, os aspectos inerentes à matrícula inicial, quais sejam: transferência e abandono, em todas as séries do Ensino Fundamental. Quanto à matrícula final, destacam-se os aspectos aprovação e reprovação, conforme Tabela 16, a seguir.

Tabela 16 – Desempenho escolar no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, segundo a série, matrícula inicial e final. São Luís – 2005

Série	Matrícula Inicial					Matrícula Final				
	Total	Transf.		Abandono		Total	Aprovação		Reprovação	
		ABS	%	ABS	%		ABS	%	ABS	%
1ª	236	21	8,8	21	8,8	194	190	97,9	04	2,1
2ª	172	10	5,8	9	5,2	153	118	77,2	35	22,8
3ª	225	6	2,6	38	16,8	181	149	82	32	17,6
4ª	166	2	1,2	17	10	147	116	78,9	31	21
5ª	191	26	13,6	24	12,5	141	95	67	46	32,6
6ª	143	15	10	13	9	115	51	44	64	55,6
7ª	114	10	8,7	19	16,6	85	57	67	28	32,9
8ª	116	11	9	18	15,5	87	85	97,7	2	2
TOTAL	1.363	101	7,4	159	12,6	1.103	861	78	242	22

Fonte: Superintendência de Informática/Semed (2007)

ABS = Absoluto

No contexto da matrícula inicial o fenômeno transferência incidu, de forma mais acentuada, na 5ª série. Quanto ao percentual, dentre 26 transferidos,

naquele ano escolar, foi de 13,6%; tem-se na seqüência 10% na 6ª; 9% na 8ª; 8,8% na 1ª série, 8,7%; 7ª; e 5,8% na 2ª, 2,6% na 3ª e 1,2% na 4ª série do Ensino Fundamental. Uma das causas da transferência de alunos, conforme depoimentos dos pesquisados, é a mudança das famílias para outros logradouros.

Não se pode inferir outros motivos das transferências, mas é possível que seja a característica principal daquelas mediações, isto é, a violência que se vem alastrando não só nas proximidades da escola, mas por toda a cidade de São Luís, situando-se com mais freqüência em alguns bairros, conforme o que se noticia, com freqüência, pelos meios de comunicação.

Quanto ao abandono, que representa uma situação muito séria, pois diferente da questão transferência, o aluno afasta-se do sistema de ensino, deixando de estudar e ingressar na fileira daqueles que não têm muitas perspectivas. No caso da escola em estudo, o maior índice de abandono, 16,8%, situa-se na 3ª série, seguido de 16,6% na 7ª; 15,5% na 8ª, 12,5% na 5ª, 10% na 4ª, 9% na 6ª, 8,8% na 1ª, e 5,2% na 2ª série.

O fenômeno abandono, em qualquer sistema de educacional, reflete um estado de preocupação para a sociedade em geral, pois a escola não resulta de um projeto independente, mas ao contrário, a instituição de ensino parte de uma estrutura social mais ampla. Por isso, é que a repercussão do citado fato abandono escolar, se torna expressivo, pois à proporção de sua freqüência corresponde ao acúmulo de problemas que poderão apresentar-se em diferentes patamares da vida social. No que se refere aos dois aspectos, transferência e abandono, a escola registrou, em 2005, a saída de alunos num total de 260 matriculados.

Ainda em 2005, com uma matrícula final de 1.103 estudantes obteve-se um número de 861 alunos aprovados e 242 reprovados, sendo que a 1ª série se destaca com 97% de aprovados e apenas 2% de reprovados, ou seja, 4 alunos. Considerando-se os índices maiores de aprovação, observa-se uma concentração nas quatro primeiras séries e na última série do Ensino Fundamental. Há de realçar, mais uma vez, a importância dessa 1ª série, considerando-se o processo de alfabetização e outras compreensões básicas, nesta série, pois naquele espaço é que as habilidades tendem a se desenvolver-se em torno da leitura, escrita e os conceitos quantitativos, tão necessários à continuidade de estudos posteriores.

A respeito da reprovação, conforme Tabela 16, a 6ª série obteve o maior índice, isto é, 55,6%, seguida da 7ª série com 32,9%, 32,6% na 5ª ; 22,8% na 2ª, e

21% na 4ª série; 17,6% na 3ª, 2,1% e 2% na 8ª. Contudo, tendo em vista a matrícula final de 1.103 alunos e 861 aprovados, isso significa que houve, em 2005, uma aprovação de 78%, ou seja: acima de 50% e uma reprovação de 22%.

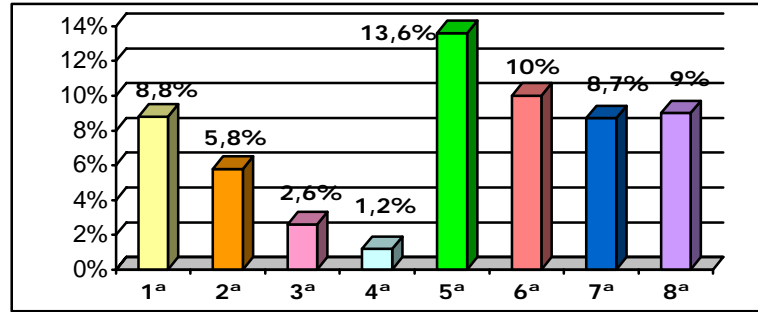


Gráfico 5 – Transferência no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série. São Luís – 2005

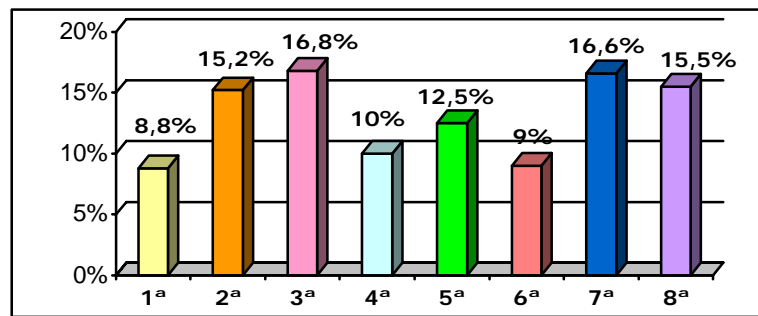


Gráfico 6 – Abandono no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série. São Luís – 2005

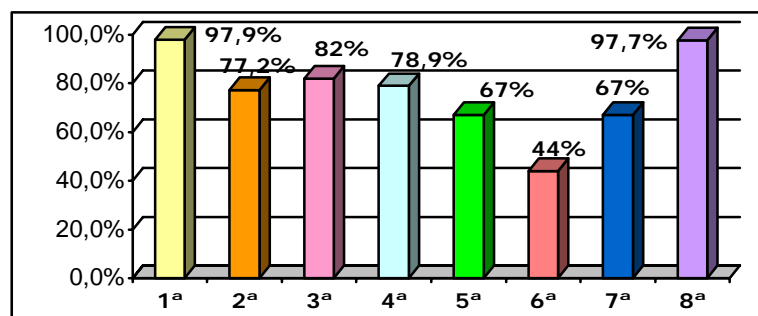


Gráfico 7 – Aprovação no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série. São Luís – 2005

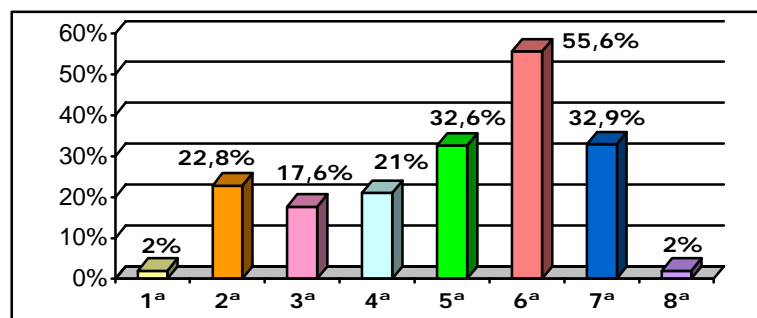


Gráfico 8 – Reprovação no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série. São Luís – 2005

Diante dos dados obtidos através da realização da pesquisa sobre a temática da dissertação, tendo como espaço uma das Unidades de Educação Básica do Sistema de Ensino Municipal, uma série de questões vem à tona, mormente a respeito da reprovação de 242 alunos em 2005. Dentre as indagações, salientam-se: a escola tem procurado uma identificação com o universo cultural daquelas crianças? A esse respeito os investigados responderam afirmativamente. Entretanto, outros aspectos, no ano letivo 2005, precisam ser analisados, a exemplo da transferência, abandono e reprovação. Resultados finais denunciam que algo ficou a desejar naquela convivência educativa.

Quando se fala a respeito da necessidade que a escola tem de se aproximar do cotidiano dos alunos, os dados consagram essa importância. Na medida em que é preciso que haja uma conexão entre a cultura escolar e a cultura social, isto faz com que haja uma maior possibilidade de identificação dos alunos com a escola, e nesse processo as condições de aprendizagem passam a facilitar o engajamento dos educandos no contexto educativo, destacando-se que esta é apenas uma das variáveis determinantes do desempenho escolar.

Candau (2000, p. 53) salienta que cultura escolar se apresenta tão cristalizada que se torna bem difícil a incorporação dos avanços científicos e tecnológicos assim como a questão das variações lingüísticas e destaca:

Os processos de aquisição – construção – desconstrução – reconstrução do conhecimento, em profunda crise na sociedade atual, onde caminhos e linguagens diversificadas se impõem, aparecem no dia-a-dia das salas de aula de modo homogêneo e repetitivo, através de formas estereotipadas, na grande maioria das situações.

Por sua vez, a rigidez das metodologias utilizadas, que não atendem aos interesses dos alunos do Ensino Fundamental, contribuiu para que os aspectos transferência, abandono, aprovação e reprovação marcassem o que foi a realidade

escolar em 2005, revelando, inclusive, a influência que a cultura escolar poderá exercer sobre o contexto do ensino e da aprendizagem.

A seguir demonstra-se, na Tabela 17 o desempenho escolar no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, em 2006.

Tabela 17– Desempenho escolar no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, segundo a série, matrícula inicial e final. São Luís – 2006

Série	Matrícula Inicial					Matrícula Final				
	Total	Transferência		Abandono		Total	Aprovação		Reprovação	
		ABS	%	ABS	%		ABS	%	ABS	%
1ª I	139	-	-	-	-	139	139	100	-	-
1ª II	167	4	2	6	3	157	157	100	-	-
2ª	234	13	5,5	26	11	195	166	85	29	14,8
3ª	181	17	9	16	8,8	148	111	75	37	25
4ª	165	6	3,6	9	5	150	115	76,6	35	23
5ª	163	13	7,9	16	9,8	134	94	70	40	29,8
6ª	106	8	7,5	9	8	89	68	76	21	23,5
7ª	52	2	3,8	3	5,7	47	37	78,7	10	21
8ª	41	1	2	3	7	37	36	97,7	1	2,7
Total	1.248	64	5	88	7	1.096	923	84	173	16

Fonte: Superintendência de informática/Semed, 2007
ABS = Absoluto

As ocorrências referentes ao desempenho escolar em 2006, da instituição de ensino investigada, assentam-se nos mesmos fatores concentrados a respeito de 2005. Inicialmente, salienta-se que a matrícula (2006) sofreu um decréscimo em relação ao ano anterior, ou seja: de 1.363 matriculados passou para 1.248, havendo, portanto um indicativo de 115 a menos, isto é, 8%. Porém, não se observa nenhuma transferência na 1ª série, mas, sim, na 1ª série II, em que a transferência alcançou 2%, e o aspecto abandono, 3%. O maior percentual de transferência foi de 9% na 3ª série, seguido de 7,9% na 5ª, 7,5% na 6ª série, 5,5% na 2ª, 3,8 % na 7ª, 3,6% na 4ª e 2% na 2ª e 8ª séries. O fenômeno abandono continuou em 2006, apresentando um índice maior na 2ª série, isto é, 11%. Fazendo-se uma rápida comparação com 2005, naquela 2ª série o mesmo fato, abandono, foi apenas de 5,2%.

Após os 11% encontrados na 2ª série, em 2006, seguem-se os percentuais 9,8% na 5ª, 8,8% na 3ª, 8% na 6ª, 7% na 8ª, 5,7% na 7ª, 5% na 4ª e 3% na 1ª II. Em termos do número de alunos que saiu da referida escola, no ano de 2006, foi 152, comparando-se com 2005, em que 260 estudantes deixaram aquela unidade de ensino, observando-se, neste caso, uma diferença de 7%, o que é, de certo modo, expressiva.

A respeito da aprovação no ano de 2006, as crianças da 1ª série obtiveram 100% de aprovação, considerando que a rede municipal de ensino de São Luís, atualmente, adota progressão automática da 1ª para a 2ª série. Ainda sobre aprovação têm-se os índices: 97% na 8ª série; 85% na 2ª, 78,7% na 7ª, 7,6% na 4ª, 76% na 6ª e 75% na 3ª série. A reprovação alcançou o maior percentual na 5ª série, ou seja: 29,8%. Acrescente-se, em números absolutos, que foram aprovados, em 2006, 923 educandos e reprovados, 173; portanto 84% e 16% respectivamente, visto que a matrícula final foi de 1.096.

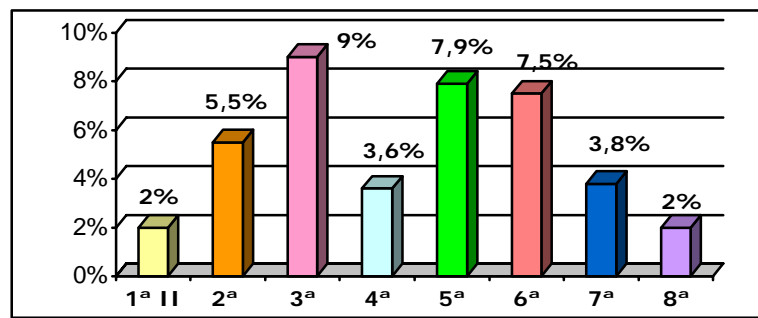


Gráfico 9 – Transferência no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série. São Luís – 2006

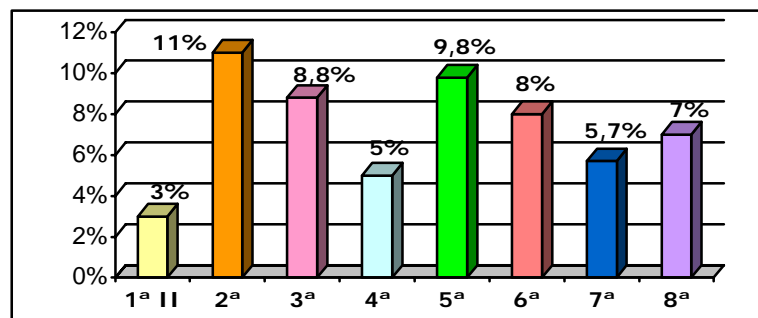


Gráfico 10 – Abandono no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série. São Luís – 2006

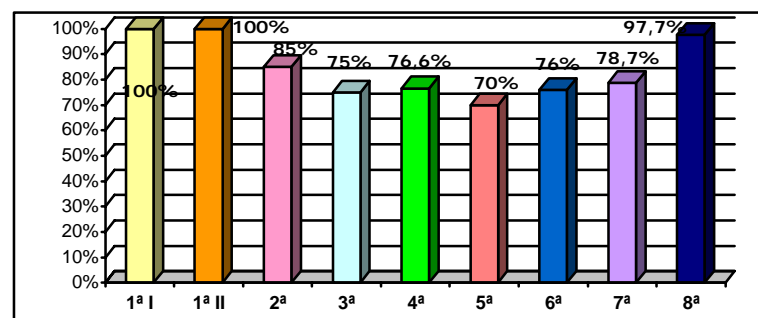


Gráfico 11 – Aprovação no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série. São Luís – 2006.

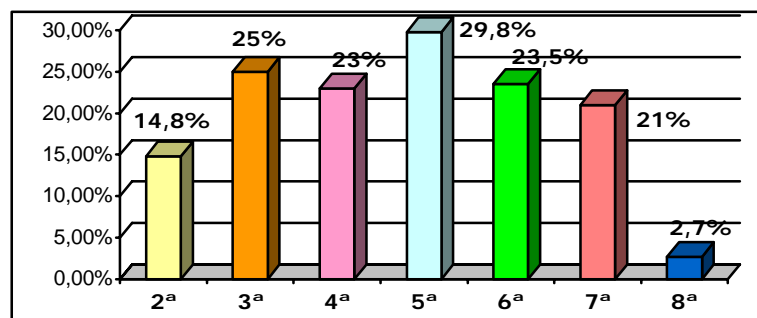


Gráfico 12 – Reprovação no Ensino Fundamental da Unidade de Educação Básica pesquisada, por série. São Luís – 2006

5.2 Os Profissionais da Escola

Quanto aos responsáveis pela prática educativa na escola estudada, salienta-se que serviram de sujeitos da pesquisa 40 profissionais, sendo dois diretores, dois coordenadores pedagógicos e 36 dos três turnos da escola, ou seja, 24 da escola Pólo e doze do Anexo. Resgatando-se mais uma vez Kosik (1976), a preocupação maior, durante o estudo sobre o grupo de profissionais daquela unidade escolar foi quanto à apreensão da realidade na essência.

Assim é que foram registrados, inicialmente, alguns dados pessoais dos sujeitos da amostra, através dos depoimentos destes. Por exemplo, o diretor-geral e o vice têm o curso de licenciatura e já contam com significativo período de experiência na área da Educação. No que se refere à administração da escola, observou-se uma concordância entre os fazeres escolares sob a responsabilidade das diretoras. Nesse caso, tem-se a enfatizar que a convivência dos dois profissionais, no real da prática administrativa, criou uma abertura para o diálogo a respeito das situações convergentes e divergentes em andamento no cenário da convivência institucional.

Sabe-se que as relações democráticas de trabalho na escola favorecem a consecução do objetivo de torná-la um instrumento das classes sociais de emancipação das classes menos favorecidas. Para o alcance dessa dimensão, por parte da instituição de ensino, é preciso que haja o entendimento quanto à necessidade de uma identificação com a proposta pedagógica e, neste âmbito, aceitar que as mudanças provêm das relações e das interações nos quais se cruza o individual e o coletivo, o psicológico e o afetivo, o social e o institucional. Só assim

haverá condições para que as atividades, em geral, venham propiciar, sobremaneira, o ato de educar.

Quando se trazem as proposições anteriormente delineadas, não se está ignorando a multiplicidade de opiniões, valores etc., mas ao contrário, a intenção é compreender que os modos de pensar, observar e agir, no contexto educativo, precisam ser refletidos e criticados pelos próprios pensantes, na perspectiva do não acabado, ou seja: que a realidade não é estática mas, sim, dinâmica. Com essa convicção, apropriada ao desempenho educacional e escolar, as conveniências brotarão na perspectiva de melhor organização do trabalho no recinto da prática educativa.

Partindo dessas proposições, procurou-se compreender os profissionais da escola estudada, buscando, através das conversas informais, observações diretas, entrevistas, aplicação de questionários e participação em reuniões obter os informes necessários à identificação desses trabalhadores da Educação. Assim é que os dados observados, no cotidiano daquele estabelecimento, possibilitaram, logo de início, a interpretação quanto aos encaminhamentos das atividades escolares sob a responsabilidade das duas diretoras. Conforme os indícios retratados, há evidências de que no tratamento dispensado pelos profissionais que dirigem aquela escola, existe um indicativo muito plausível, isto é, a busca por um processo comunicacional na ambiência de trabalho.

O significado especial do fenômeno comunicação numa área educacional encontra ressonância no dia-a-dia na medida em que se vão manifestando as viabilidades no sentido das realizações, assim como das mudanças. Nessa perspectiva, a escola pesquisada identifica-se como democrática e participativa, posto que o processo comunicacional em vigor na escola, segundo as duas diretoras e demais componentes, tende a reforçar o percurso escolar, na busca dos objetivos previstos. Nessa concepção, é possível que se admita:

A gestão democrática-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva de objetivos e das práticas escolares, no diálogo e na busca de consenso. (LIBÁNEO, 2004, p. 131-132).

Diante do que foi possível de ser observado na escola pesquisada, há de se entender que, na atualidade, a gestão escolar já apresenta alguma mudança em relação àquela de outrora em que o diretor, com uma concepção puramente técnico-

científica da escola, se apresentava como centralizador, sobretudo das decisões. Nessa percepção, a administração escolar possui um estatuto em que o fazer, por natureza, é instrumental, ou seja: a razão de ser da escola e do ensino implica apenas no cumprimento da carga horária e demais fatores inerentes a uma visão fechada a respeito da gestão. A este respeito, convém ressaltar que as duas gestoras da escola objeto do estudo realizado demonstraram que possuem outra leitura sobre o fenômeno gestão escolar.

Nesse particular, outro atributo precisa ser trazido, a saber, o que concerne ao interesse pessoal das diretoras no que diz respeito ao seu aprimoramento, embora as duas sejam graduadas em cursos de licenciatura, mesmo assim as duas participam do Programa de Formação Continuada oferecido pela Prefeitura, no eixo de gestão, cujas referências teórico-metodológicas são pertinentes ao processo organizacional da escola, na sua totalidade, e sua interação com a sociedade.

Merece destaque, portanto, essa atitude dos profissionais gestores no que se refere à participação destes em atividades que propiciam a permanente construção de conhecimentos necessários ao trabalho desenvolvido. Nessa conjuntura também convém ressaltar que a diretora geral e a vice são concursadas. A primeira vem desempenhando sua função há 10 anos na mesma escola; e a segunda, há oito anos. Os profissionais, em sua carga horária, atendem aos três turnos de funcionamento da escola.

A coordenação pedagógica escolar responde pela assistência pedagógico-didática aos docentes, na perspectiva de alcançar situações adequadas de ensino, na medida em que a referida coordenação visa subsidiar o professorado a conceber, construir e organizar didaticamente o processo ensino-aprendizagem pertinente às reais necessidades educacionais do alunado.

Estudos sobre a prática escolar vêm delineando as atribuições da coordenação pedagógica da escola, considerando, evidentemente, as questões de natureza social, política, cultural e, sobretudo, pedagógica que atualmente estão presentes no cotidiano escolar. Argumenta-se que a coordenação pedagógica planeja, coordena, gere, acompanha e avalia as atividades cognitivas e operativas do processo de ensino e aprendizagem.

Em se tratando da formação continuada de professores, os estudos apontam que o papel do coordenador(a) pedagógico(a) é de monitoramento

sistemático da prática pedagógica dos professores, através, sobretudo, de procedimentos de reflexão e investigação sobre o processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, constitui-se atribuição da coordenação pedagógica da escola, propor e coordenar as atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores, intencionando o aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias, bem como oportunidades de troca de experiências e cooperação entre os professores.

A rede de ensino municipal de São Luís dispõe de profissionais da educação lotados na Unidade de Educação Básica. É oferecida Educação Infantil, Ensino Fundamental e as modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. O referido profissional foi denominado pela Semed como coordenador pedagógico da escola, sendo que o seu cargo, na estrutura administrativa da rede de ensino, é de Especialista em Educação, a partir de 2002, período do penúltimo concurso da Prefeitura para a área da Educação, quando um grande contingente desses profissionais foi lotado na escola, sendo 01 coordenador por turno de funcionamento da escola.

Desse modo, no que diz respeito à escola, objeto da pesquisa, existe 01 coordenador pedagógico em cada turno de funcionamento da escola, cumprindo uma carga horária semanal de 20 horas. Os três coordenadores da escola são licenciados em Pedagogia, inclusive dois deles são oriundos do concurso público de 2002. Destaca-se que o coordenador pedagógico do matutino acompanha também as atividades do anexo da escola.

Os coordenadores participam mensalmente de encontros de formação continuada, realizados pela coordenação geral do programa, sendo que cada coordenador participa no seu respectivo turno de trabalho. Nos referidos encontros, são realizados estudos de temas educacionais, priorizando-se processos de leitura e escrita, uma vez que se constitui eixo da proposta de formação continuada da Semed. Os encontros, segundo depoimentos dos coordenadores, oportunizam a socialização do processo formativo desenvolvido nas escolas, pois esses profissionais discutem acerca do que é desenvolvido nas escolas trocando sugestões e materiais didáticos.

Os referidos encontros são planejados e executados pelo grupo de formadores da Semed, sendo que, ao final do ano, o coordenador da escola recebe certificado, caso tenha cumprido a carga horária estipulada para os encontros no

decorrer do ano. Quanto a esses encontros, os coordenadores evidenciaram o interesse, além de reconhecerem o quanto é significativo para o aperfeiçoamento profissional deles. No entanto, foram unânimes em afirmar que ficam preocupados pelo fato de se ausentarem da escola por dois dias todos os meses, haja vista as atividades do cotidiano escolar.

Ainda nesses eventos, os coordenadores constroem coletivamente uma sugestão de pauta para a formação continuada na escola, a fim de que o programa possa ser desenvolvido em todas as escolas da rede, considerando-se uma base comum (isto é, comum a todas as escolas) e a parte diversificada, ou seja: considerando os interesses e as necessidades específicas de cada escola.

Convém destacar-se que os coordenadores pedagógicos da escola pesquisada promovem encontros periódicos, para que possam discutir o Plano de Formação Continuada da escola, de acordo com as necessidades surgidas no decorrer do trabalho, uma vez que cada profissional coordena a formação continuada de professores no seu respectivo turno de trabalho. Quanto a isso, os coordenadores da escola consideraram importante que a formação continuada fosse realizada em encontros com a participação dos professores dos três turnos da escola. A coordenação do programa solicita relatórios semestrais dos coordenadores pedagógicos da escola, com as atividades formativas desenvolvidas na escola, além do relatório final ao término do ano letivo, inclusive com aspectos avaliativos da formação desenvolvida na escola naquele ano.

Quanto aos docentes, houve a oportunidade de estabelecer-se um diálogo, em cada período de observação, não só na sala-de-aula, mas em outros momentos de convivência naquela comunidade escolar. Conforme já foi explicado, serviram de sujeitos da pesquisa 36 professores, o que representa um percentual de 62% do total de 58 professores em exercício no ano letivo de 2007. Saliente-se que na definição da amostra foi assegurado que do total de escolhidos estivessem aqueles que participaram do processo formativo na escola, desde a implantação do Programa em 2002.

Em relação à faixa etária, dos 36 professores, 44% estão entre 30 a 40 anos, 25% entre 40 a 50 anos, 17% entre 20 e 30 anos, e 14% acima de 50. Considerando-se o primeiro grupo etário em destaque, pode-se associar que o citado contingente emerge do penúltimo concurso público, realizado pela prefeitura Municipal de São Luís em janeiro de 2002. Torna-se oportuno realçar que, embora

os estudos venham apontando, a despeito da desvalorização e precarização do trabalho magistério neste país, ainda se presencia a busca do magistério, ou por escolha vocacional ou pela própria realidade social onde não há uma crescente preocupação quanto à falta de oportunidade de trabalho, além da perspectiva referente à estabilidade preconizada pelo serviço público.

Quanto à aproximação da residência dos docentes, com a referência a seu local de trabalho, identificou-se uma concentração nos bairros Coroados, Coroadinho e, a seguir, nas mediações destes, ou seja: João Paulo, Belira, Monte Castelo; e os demais têm residência no São Cristovão, Cohafuma, Jardim São Cristovão, Cruzeiro do Anil; Maranhão Novo, Turu Cohab, Maiobão, Tambaú e São José de Ribamar. A relação entre a vida e o trabalho do professor, embora não seja às vezes considerada, é fator importante num estudo sobre a escola, pois são pertinentes às reflexões sobre as condições objetivas de vida do professor, sobretudo no que diz respeito à sua própria identidade.

Nesse sentido, pode-se considerar, por exemplo, o fato de o professor residir afastado da escola. Mesmo com todo esforço por ele dispensado, no sentido da pontualidade, é preciso entender que não pode evitar o imprevisto. Às vezes, as justificativas de atraso, por exemplo, geram situações até mesmo de constrangimento uma vez que a desconfiança não é agradável em qualquer convívio. Porém, há, nessa mesma questão, um ponto a ser refletido. Por exemplo, caso todos os professores fossem moradores no entorno onde se encontra a escola, haveria alguma diferença no que concerne às concepções de mundo, à troca de experiências? As conversas, em geral, seriam as mesmas, as opiniões sobre o bairro e outros fragmentos relativos à cultura do bairro. Assim sendo, a partir da consolidação da assiduidade e pontualidade, o entrecruzamento de vivências, saberes e experiências são, em termos educacionais, um aditivo preponderante, na medida em que é nessa dinâmica que o professor vai construindo sua identidade.

A identidade profissional é construída, ainda, pelo significado que cada professor, na qualidade de ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios; no sentido que tem em sua vida ser professor. É preciso considerar-se também sua rede de relações: com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2002, p. 89).

Ao informarem a respeito do turno de trabalho constatou-se que mais de 60% desenvolvem suas funções docentes em três turnos. Tal constatação vem

reforçar os estudos existentes sobre a jornada desses profissionais que, face ao seu desdobramento, impossibilita a realização de uma prática docente mais qualitativa, pois as atividades, por exemplo, de planejamento, de sala-de-aula, e até mesmo da sua formação continuada ficam prejudicadas. Além disso, diagnosticou-se que esse professor trabalha nos três turnos em locais diferentes, o que remete à importância da cultura da escola na formação da identidade profissional do professor.

Outra variável pertinente ainda a ser considerada refere-se à falta de envolvimento do professor na cultura organizacional da escola, considerando-se a multiplicidade de espaços escolares em que deve desempenhar suas funções. Neste sentido, acrescenta-se:

A escola é, também, um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, suas linguagens, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. (FORQUIM, 1995, p.167).

À luz das proposições teóricas da relação entre o processo de socialização humana e a formação do educador, procurou-se compreender, junto aos professores, as possíveis pertinências acerca da educação familiar na formação destes profissionais. Nesse sentido, salienta-se:

Assim como as crianças captam de modo totalmente inconsciente os padrões de fala de sua família, assim também, na ausência de qualquer intenção ou instrução explícita, elas aprendem muitas de suas atitudes, hábitos e reações. (CLAXTON, 2005, p. 167).

Nesse contexto, dos 36 professores investigados, 47% dos seus pais não concluíram o Ensino Fundamental; 19% possuem o Ensino Fundamental completo; 17% o Ensino Médio completo, e 17% têm o curso superior. Esses dados associados a outros, remetem à compreensão quanto à necessidade de admitir “que todo processo de humanização ou socialização é um processo de formação de educadores no seu mais amplo sentido.” (RAPÔSO, sd. p. 4). O que possibilita entender o quanto a formação de professores tem uma ampla abrangência, pois este profissional já vivencia situações formativas desde o início do seu próprio estágio de socialização humana.

Ademais, tornou-se imperativo o percurso formativo dos professores tendo em vista ser um aspecto justificável, quando se considera que a formação inicial não se concretiza apenas no ensino universitário, mas, principalmente, quanto à formação do professor, desde os primeiros anos da sua experiência estudantil.

Nessa direção, as informações dos professores retrataram, no geral, que esses profissionais no seu processo de escolarização freqüentaram, em todos os níveis, principalmente a rede pública de ensino, no turno diurno. Torna-se pertinente especificar, os níveis de ensino, ou seja: em relação ao Ensino Fundamental, dos trinta e seis professores, 67% cursaram na rede estadual, no diurno, 5% na rede municipal, no diurno e 28% professores cursaram na rede privada no turno diurno.

Em relação ao Ensino Médio, dos 36 pesquisados, 22 professores cursaram a rede pública de ensino, sendo 86% na rede estadual e 14% na rede federal. Deste total, apenas dois estudaram no turno noturno. Os outros 14 professores cursaram a rede particular, predominantemente no diurno. Ainda em relação ao Ensino Médio, foi evidenciado que dos 36 professores, oito cursaram Formação Geral, dois cursaram Escola Normal e a maioria, ou seja: 26 cursaram o Magistério/Ensino Médio. Cabe destacar que, ao responderem ao questionário, todos entenderam a diferença entre a Escola Normal e o Magistério/Ensino Médio, considerando-se os aspectos legais e o contexto histórico correspondente.

Os professores pesquisados informaram também quanto à formação em nível superior. 22 deles cursaram graduação na UEMA, sendo oito em cursos regulares no diurno, e 14 tiveram sua graduação pelo Programa de Qualificação Docente – PQD. Seis professores cursaram sua graduação na UFMA, sendo cinco no diurno e um no noturno. Apenas um professor cursou graduação no CEFET – Ma.

Cabe ressaltar que dois professores ainda estão cursando nível superior em instituições privadas e cinco professores não informaram se possuem curso superior, ou se estão cursando. Ressalte-se também que, do universo pesquisado, ou seja, 36 professores, dos 29 graduados, somente 20% cursaram e concluíram curso de pós- graduação *lato sensu*.

5.3 Dimensões Teórico-Methodológicas

Entende-se que toda ação desenvolvida no âmbito da escola é uma ação intencional, baseada em pressupostos e objetivos definidos; portanto, torna-se importante identificar o que pode estar subsidiando a prática da escola, no sentido das concepções, objetivos e metodologias. Tratando-se da prática educativa da escola pesquisada, o Projeto Político Pedagógico foi apontado como o eixo

norteador de todas as ações daquela escola, uma vez que ele expressa as intenções pertinentes ao fazer pedagógico servindo para que todos da escola estejam atuando em suas diferentes funções de acordo com as linhas gerais traçadas para a escola. Nesse sentido, além da leitura do Projeto Político - Pedagógico, participou-se de momentos de estudos interativos, quando foi possível identificar algumas dimensões teórico-metodológicas contidas no fazer pedagógico da referida escola.

Um Projeto Político Pedagógico exige rigorosa reflexão sobre o papel social da escola, procurando-se entender como ocorrem no interior da escola e das salas de aula as relações pedagógicas. Cumpre entender-se ainda como é concebido, executado e avaliado o currículo da escola, na perspectiva das crenças, valores e atitudes delineadas na organização do trabalho pedagógico. Neste sentido, salienta-se:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo interacional. (ANDRÉ, 1995, p. 111).

No âmbito da escola pesquisada, pode-se perceber que a legitimidade do Projeto Político Pedagógico encontra-se, de certa forma, assegurada considerando que os sujeitos tentam desenvolver um trabalho à luz do que está no referido Projeto. Porém, pelos depoimentos e observações realizadas, evidenciou-se o quanto a escola necessita ainda enfrentar o desafio da mudança e da transformação no processo de construção da identidade do espaço escolar.

Os sujeitos da escola pesquisada reconhecem que a autonomia desta instituição é uma questão importante para o delineamento de sua identidade; neste sentido, destaca-se que, para eles, a autonomia da escola é compreendida sempre relativamente, haja vista tratar-se de uma unidade que pertence a um sistema mais amplo ligado em termos estruturais e funcionais, ou seja: mesmo reconhecendo a identidade de uma escola ao permitir que ela apresente o seu Projeto Político Pedagógico, o sistema escolar estabelece condições e limites para a sua execução. Significa dizer que à escola cabe uma autonomia relativa, no sentido de permitir que ela se ajuste às necessidades locais, buscando atingir não só os seus objetivos locais, mas também os objetivos gerais de todo o sistema.

Conclui-se, portanto, que a autonomia de qualquer escola é conquistada pela capacidade de gestão, independentemente das instâncias superiores. Ainda que se reconheça a importância da autonomia organizacional definida estruturalmente, é necessário assegurar-lhe uma autonomia relacional, isto é, torna-se necessário manter o vínculo com os demais níveis do sistema, assegurando liberdade criadora e poder de decisão.

Ao se discutir sobre essa autonomia, as afirmativas dos sujeitos da escola pesquisada foram em direção de que essa autonomia não deve ser confundida com apologia a um trabalho isolado, marcado por uma liberdade ilimitada, que transforme a escola numa ilha de procedimentos sem fundamentação nas considerações legais de todo o sistema de ensino, perdendo, assim, a perspectiva da sociedade como um todo.

Nesse sentido, a escola defende ainda que tem o poder para decidir sobre a alocação de recursos materiais e humanos a partir de critérios definidos em nível central, permitindo-se ainda a modernização da gestão da escola, uma vez que a torna mais condizente com as reais necessidades; entretanto, os sujeitos da escola reconhecem que isso requer o desenvolvimento de uma cultura de participação, envolvendo todos os profissionais daquela escola.

Na perspectiva da cultura de participação, segundo as opiniões dos sujeitos da pesquisa, há um aumento de responsabilidades de todos os membros da escola, sobretudo do diretor, haja vista que o seu trabalho deva ser de articulação tanto no nível interno, com seus pares, quanto também com representantes legais da comunidade e lideranças locais, a fim de obter-se o apoio necessário para a execução dos projetos assumidos pela comunidade escolar, ou seja: a direção da escola, no exercício efetivo da sua liderança, constitui um elemento integrador e catalisador dos esforços de todos os segmentos da escola.

No âmbito das discussões sobre autonomia, a instituição objeto da pesquisa, defende ainda que autonomia implica em responsabilidade e também comprometimento com as instituições que representam a comunidade, como, por exemplo, os conselhos da escola, para que haja participação e compromisso de todos. É destacado ainda que autonomia não significa apenas gestão centrada na escola, mas o aumento da flexibilidade com alterações no sistema de controle visando desburocratizar os processos administrativos, adequando-os às realidades específicas.

O Projeto Político Pedagógico da Unidade Básica de Ensino objeto da pesquisa defende que a escola necessita tanto da autonomia curricular, quanto da autonomia administrativa. Por autonomia curricular, o referido projeto defende como sendo a possibilidade de assegurar, em nível pedagógico, o atendimento das necessidades educacionais e culturais da comunidade escolar. Neste sentido, o projeto da escola apresenta algumas funções dos dirigentes escolares, como fundamentais na estruturação e consolidação dessa autonomia. Consideram-se:

- a) Estruturar uma comunidade educativa na qual os seus membros participem e colaborem, tendo a possibilidade de deliberar sobre assuntos de seu interesse;
- b) Constituir níveis satisfatórios de comunicação que permitam a articulação entre os diferentes universos culturais e pontos de vista divergentes;
- c) Estabelecer um clima de confiança e de responsabilidade compartilhada com autonomia; tomando decisões com base em informações reais; favorecendo vivências culturais conjuntas;
- d) Fundar estruturas autônomas, dotadas de funções e metas adequadas;
- e) Programar fóruns de debates onde as propostas sejam discutidas conjuntamente onde a escola possa mostrar os esforços desenvolvidos e as dificuldades encontradas.

Há de se considerar a existência de problemas comuns às escolas públicas, mas os fatores associados a eles nem sempre são os mesmos nas várias unidades. Cada escola tem um contexto social e uma realidade específica, o que significa a impossibilidade de se adotar medidas semelhantes para situações distintas. Nesse sentido, o projeto da escola pesquisada, alerta para a importância de se conhecer efetivamente a própria realidade educacional em que se atua em toda a sua singularidade e com base nas percepções e representações de seus membros.

Uma gestão participativa desenvolve-se a partir da distribuição das responsabilidades, haja vista ser condição indispensável para fortalecer vínculos dos membros com a instituição e com o trabalho proposto. Contudo, para que a participação possa ser efetivada, é necessária a instalação de uma rede de informações, uma vez que não se pode participar se não se estiver informado sobre o assunto em pauta. Percebe-se, entretanto, que esta prática de divulgar as

informações ainda não é muito presente na escola pesquisada, pois existe certa reserva por parte dos profissionais, no sentido de compartilhar informações.

Sobre o processo participativo, pode-se compreender a posição da escola pesquisada expressa no seu Projeto Político Pedagógico, no sentido de defender que a participação permite que se incorporem os diferentes modos de conceber o trabalho escolar por parte dos grupos envolvidos, de tal forma que a escola deixe de ser vista como propriedade de alguém, do diretor ou dos professores, para tornar-se de todos, sendo, portanto, de suma importância existirem momentos de reflexão conjunta por ocasião do planejamento e da elaboração do Projeto Político Pedagógico, uma vez que, segundo os sujeitos da escola, o referido projeto é o instrumento que possibilita à escola definir-se com identidade própria, em toda a sua singularidade, portanto ele é um instrumento de autonomia da escola.

Quanto aos pressupostos norteadores do Projeto Político Pedagógico, constatou-se que a fundamentação tem como respaldo os princípios da Pedagogia Progressista uma vez que as proposições conduzem para um trabalho educativo que tenha como ponto de partida, a prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação, do currículo e do processo ensino-aprendizagem da escola. A escola definiu seus pressupostos filosóficos-sociológicos, epistemológicos e os didático-metodológicos.

Quanto aos fundamentos filosóficos-epistemológicos, destaca-se que a escola concebe o homem como o ser que representa, no mundo, o papel de agente de transformação, numa interação constante com outros e com a natureza, atribuindo-lhe sentido e significação. Esse homem que a escola pretende formar, articula-se simultaneamente com a natureza e a cultura, ampliando suas possibilidades em todos os níveis da sua existência. Assim, a construção desse homem deve estar voltada para a sua formação, no sentido do domínio dos conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes necessárias ao seu convívio social.

O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, nos seus fundamentos epistemológicos, considera que o conhecimento é construído e transformado, num processo coletivo, na medida em que a produção do conhecimento deve fundamentar-se principalmente, na socialização e na democratização do saber. Defende ainda que o conhecimento escolar seja dinâmico, a saber, não pode limitar-se à simplificação do conhecimento científico, para isso

aponta duas dimensões básicas do conhecimento: conhecimento-produto e conhecimento-processo. Sobre essas dimensões, Leite (1994, p. 13) afirma:

Na qualidade de produto, o conhecimento parece ser estático, acabado, evolutivo e acumulativo, pois se resume a um conjunto de informações neutras, objetivas e impessoais sobre o real elaborado e sistematizado no trabalho de investigação da realidade. Na qualidade de processo, o conhecimento é dinâmico, está envolto por um contexto de controvérsias e divergências, traz subjacente uma série de compromissos, interesses e alternativas que contestam sua condição de objetividade e neutralidade.

Constatou-se que os pressupostos didático-metodológicos propostos advogam o trabalho interdisciplinar, que possa ir além da compatibilização de métodos e técnicas de ensino e pesquisa, mas por uma sistematização do processo de ensino-aprendizagem que favoreça o alunado na elaboração crítica dos conteúdos, tendo como sugestões metodológicas pesquisas de campo, oficinas pedagógicas, trabalhos em grupos e projetos didáticos.

Em relação aos projetos didáticos, a escola trabalha por área de conhecimento, admitindo que os projetos didáticos têm por meta principal o ensino de alguns conteúdos predeterminados sendo que neles a participação dos alunos é, evidentemente indispensável. É comum na escola professores, equipe técnica, direção e pais, utilizarem a idéia de projeto para planejar, organizar e realizar festa na escola, feira cultural, festival de música e outras situações didáticas nas diferentes áreas do conhecimento. Nesses casos, o envolvimento do aluno acontece em diferentes etapas, inclusive desde o planejamento das atividades pertinentes aos projetos.

6 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES EXPERIENCIAIS DE PROFESSORES NA ESCOLA: FALAS E PRÁTICAS

As dimensões teórico-metodológicas precisam ser observadas não só na sala de aula comum, mas em programas educacionais envolvendo pessoas que já possuem um nível de estudo. Por exemplo, a formação continuada de professores e suas relações com os aspectos a ela inerentes. No caso deste capítulo, a referência central diz respeito à formação continuada e aos saberes experienciais de professores na escola. Neste contexto, encontram-se, por sintonia, as dimensões inicialmente destacadas.

Neste item, além das referências teóricas, das observações e conversas informais, serão arroladas as falas e práticas dos envolvidos na pesquisa realizada no espaço escolar de uma Unidade de Educação Básica vinculada ao sistema de ensino público municipal de São Luís. Nesse percurso de análise sobre os discursos dos sujeitos do estudo em pauta, é que serão compreendidas as suas práticas.

Este capítulo tem a intenção de trazer à tona o que foi possível captar, durante o estudo, isto é, as fronteiras e interseções entre a formação continuada de professores, na escola, e os seus saberes experienciais. Entretanto, envolveram-se na pesquisa outras pessoas, conforme demonstração a seguir:

Tabela 18 - Sujeitos da amostra da pesquisa realizada numa Unidade de Educação Básica, da rede de ensino municipal de São Luís, por categoria profissional, turno de trabalho e instrumento e técnica de coleta de informações

Categorias Profissionais	sexo			Turno de Trabalho				Coleta de Dados Inst. e Téc.	
	Mas	Fem	Total	Mat	Vesp	Not	Total	Quest.	Entrev.
Gestor Geral	-	1	1	x	x	x	1	-	1
Vice-Gestor	-	1	1	x	x	x	1	-	1
Coord. Pedagógico	1	1	2	1	-	1	2	-	2
Professores	5	31	36	15	10	11	36	26	10
TOTAL	6	34	40	16	10	12	40	26	14

Para delinear a compreensão a respeito das práticas dos sujeitos da pesquisa, interpretar-se-ão, inicialmente, os depoimentos dos 36 professores, sendo 26 que responderam ao questionário e 10 entrevistados. A seguir, serão

interpretadas as entrevistas com os dois gestores e dois coordenadores pedagógicos da instituição de ensino onde se desenvolveu a investigação.

Convém salientar que o estudo realizado em 2007, na escola objeto da pesquisa, traz as informações relativas aos dois anos letivos 2005 e 2006. Tratando-se de um Programa de Formação em desenvolvimento desde 2002, optou-se pelos dois últimos anos considerando a proximidade com o contemporâneo da escola e vivência de seus representantes.

6.1 Professores

Considerando-se a formação inicial, conforme foi destacado no segundo capítulo deste trabalho, o contexto onde, segundo Imbernón (2006), se iniciam a “socialização profissional” bem como as relações entre a situação de aprendizagem e a realidade social na qual se insere o processo formativo, é que se procurou observar, conversar e coletar opiniões a respeito da citada formação.

Assim, procurou-se saber, junto aos professores, se a formação inicial tem contribuído para o exercício profissional. Dos 26 professores, que responderam ao questionário, 73% disseram *sim* e 27% afirmaram que essa contribuição é em parte. Embora solicitados a justificarem suas respostas, apenas alguns o fizeram. Nesse sentido, observa-se a congruência dos que disseram que a formação inicial tem um significado no seu cotidiano profissional. As observações diretas, no âmbito da prática escolar, aliadas às conversas informais, oferecem condições para o crédito em relação aos depoimentos dos professores, na medida em que foi também identificada em diferentes momentos.

Aqueles que, embora tenham sido categóricos em afirmar quanto à contribuição da formação inicial em seu trabalho, mesmo não justificando suas opiniões, são considerados depoentes, pois demonstraram suas convicções. Quanto às justificativas apresentadas pelos inquiridos, selecionaram-se algumas. Para melhor identificação dos depoimentos coletados através do questionário, usar-se-á o código (DP) para depoimento do professor.

A formação inicial possibilitou a construção de novas competências. (DP1)

Quanto à questão das competências Perrenoud (2001, p. 27) salienta que “essas competências são de ordem cognitiva, afetiva conativa e prática”. Quando um profissional realça a formação inicial como contribuidora de sua profissão,

necessariamente, possui uma visão crítica a respeito desse patamar de ensino; nesse aspecto, há uma correspondência com o *Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo*. Dentre as finalidades do mencionado Programa, salienta-se a que se relaciona com a transformação da cultura institucional da escola e a ampliação das competências dos educadores. Nessa perspectiva, estão os professores que acharam plausível a formação inicial. Nesta direção, convém salientar este passo:

Tive a sorte de ter uma excelente formação inicial que ainda subsidia boa parte de minha prática (DP2)

Identifica-se, nesta última opinião, uma certa distância entre a formação inicial e a profissão exercida, na medida em que a depoente acrescenta “que ainda subsidia boa parte de minha prática”. Portanto, claro, que outros subsídios teórico-metodológicos foram, ao longo dos anos de trabalho, substituindo algumas das matrizes epistemológicas construídas durante a formação inicial. O fato é que, na vida profissional, interagem aspectos vinculados à cultura individual e dos organismos educacionais, como, por exemplo, o intercâmbio de saberes, a comunicação entre os professores sobre diferentes assuntos e outras conveniências.

O contexto educativo, conforme a literatura, é permeado de fenômenos que poderão ser observados e explorados no cotidiano escolar. Imbernón (2006, p. 67) a respeito diz: “Quando se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinitudes de matrizes que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado.”

Ante esta citação, acrescenta-se que, em situações no recinto daquele estabelecimento de ensino, foi identificada por uma parcela dos professores uma salutar convivência, ao demonstrarem vontade de trocar sugestões a respeito da sala-de-aula, planejamento, e até mesmo quanto aos seus comportamentos diante das posições de alunos. Por exemplo, numa dessas conversas ouviu-se de uma professora as suas dificuldades em reagir face à postura de certos educandos. Nesse instante, a reflexão da pesquisadora foi quanto à própria formação inicial que, embora não seja a única responsável pela formação do professor, conforme já foi apreciado em outros capítulos, oferece, no mínimo, oportunidades de compreensões referentes ao contexto concreto do ensinar. Em se tratando da formação inicial, apresentam-se a seguir a opinião de outros professores:

A formação inicial é a base de sustentação de uma formação mais sólida. (DP3)

A formação inicial foi o ponto de partida para que eu fizesse o concurso de professores, cargo que hoje exerço. (DP4)

“A base de sustentação de uma formação mais sólida”, expressão incluída numa das justificativas, que foi repetida por uma parte significativa de professores reafirma o que já foi repetido neste trabalho, ou seja: a formação profissional acontece ao longo da vida de cada ser humano. A formação inicial é o momento em que se entrecruzam diferentes saberes, numa perspectiva de tornar, realmente mais sólida a formação, mormente em se tratando do profissional do magistério. Neste aspecto, torna-se fundamental, no contexto de formação inicial, a exploração dos conhecimentos que os alunos já possuem, a fim de que a sustentação individual e coletiva venha a se realizar.

Quanto à formação inicial servir de ponto de partida à participação em concursos, conforme o outro depoimento anterior, há de se entender que o processo de construção de conhecimentos tem essa preponderância, qual seja, impulsionar o indivíduo para vencer desafios. Caso contrário, todo percurso formativo perderia sua condição de ser, ou melhor: não teria a contundência em estabelecer uma estreita relação entre educação e trabalho, na medida em que esse é itinerário de todo ser humano, a não ser aqueles que não tiveram acesso à ciência.

Os 27% dos 26 professores, que responderam ao questionário, disseram que a formação inicial tem contribuído em parte para o seu exercício profissional. Muitos também não apresentaram as justificativas solicitadas. Neste sentido colheu-se que

A contribuição é em parte, porque os conteúdos trabalhados não satisfazem aos anseios dos professores (DP5)

Diante do percentual de 73% que representam os professores que concebem os conhecimentos da formação inicial como contribuidores de sua prática profissional, há de se entender que os 27%, representando aqueles que negaram essa afirmação, (achando que essa contribuição é só em parte), de certa forma denunciam que na época em que esses 27% fizeram o curso e formação inicial, as ações, desenvolvidas no âmbito acadêmico, não foram encaminhadas com um maior envolvimento dos alunos, deixando-os fora do processo.

Essa prática não se coaduna com os princípios educacionais difundidos na contemporaneidade, ou melhor: os estudos apontam quanto à necessidade da institucionalização de um processo escolar interativo, na perspectiva desse

imprescindível envolvimento de todos os participantes. No caso específico da sala-de-aula, o vigor dessa interação é propício à aprendizagem.

Além das informações quanto à formação inicial, o questionário fez destaque acerca do exercício da docência como ponto de referência para que os professores opinassem a respeito da sua escolha profissional. As respostas referentes ao assunto, na sua maioria, demonstram uma inquietação quanto à escolha profissional em que os depoentes justificam sua posição, salientando as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano. Nessa direção, apresentam-se algumas falas:

Durante o curso de graduação entendia que para ser professora bastava o domínio do que seria ensinado. Hoje, após um bom tempo lecionando, questiono o meu papel de professora diante de tantos problemas (DP6).

Na atualidade, mais do que nunca, a professora precisa ser criativa, dinâmica e apresentar uma excelente comunicação. Acho que sou tímida nas atitudes e no discurso, o que vem dificultando o meu trabalho (DP7).

Cursei a Escola Normal e reconheço que muito aprendi, mas hoje, estes conhecimentos são insuficientes porque as dificuldades na sala de aula são muitas. (DP8).

Os três depoimentos podem ser interpretados a partir de duas vertentes, sendo que uma delas traduz uma inquietação pessoal e profissional, na medida em que esses profissionais, diante das dificuldades, passam a questionar seu papel enquanto docente. Outra vertente guarda um prenúncio quanto à identidade. Os estudos de Nóvoa (1995) salientam a influência da individualidade do professor no desempenho de sua profissão. Para ele, a identidade do professor não é alheia à forma de compreensão do eu pessoal e do eu profissional, na medida em que

[...] o processo identitário passa pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 1995, p. 17).

Nesse sentido, conforme o que esclarece Nóvoa (1995), há na fala dos três professores uma provável influência do eu pessoal, no sentido do reconhecimento total, referente à formação inicial, por eles cursada. Outras particularidades poderiam ser comentadas. Uma é quanto ao processo desenvolvido, nesta formação e seus possíveis entraves durante o fenômeno

educativo. Outra se refere às situações de convivência na escola, seja no âmbito da formação continuada seja nos dias de trabalho regulares. As observações deram conta de alguns momentos não bem articulados com todos os professores. Isso remete à assimilação melhor a respeito de um real processo democrático em que o envolvimento de todos seja visto como uma condição *sine qua non* ao desenvolvimento de um trabalho.

Outro questionamento feito aos professores relaciona-se a sua participação em atividades científico-culturais, após a conclusão da formação inicial. A informação demonstra que, dos 26 professores, 89% participaram de seminários, palestras, treinamentos, aperfeiçoamentos e do próprio Programa de Formação Continuada. Os outros 11% acrescentaram os cursos de especialização e outros. Essa particularidade indica que esses profissionais se encontram numa formação continuada com um detalhe, eles não são forçados quanto a sua inclusão nas atividades culturais, relacionadas neste parágrafo, mas pela vontade própria os professores têm participado desses eventos.

A formação, conforme a literatura inerente ao assunto, nunca se consolida; daí a denominação de formação permanente ou continuada. Nas diferentes situações de aprendizagem os professores passam a incorporar conhecimentos que lhes permitem a criação de processos próprios, ao invés de ficarem presos aos esquemas de aprendizagem elaborados por outros. Entretanto, é preciso que a organização dos citados eventos, como seminários e outros dessa natureza, seja substantivada teórico e metodologicamente, a fim de que o profissional participante venha, no mínimo, refletir, criticamente, sobre o seu fazer educativo.

Quando solicitados a emitirem opinião acerca de sua participação no Programa de Formação Continuada, no período de 2005 e 2006, dos 26 professores 81% disseram sim e 19% disseram que não participam. O primeiro e maior percentual revela, de certa forma, uma aceitação por parte dos docentes da escola estudada, no sentido da construção permanente dos saberes necessários ao encaminhamento das atividades curriculares, junto ao alunado, atendido por aquela Unidade de Educação Básica.

A significância do trabalho docente fica a exigir que esse profissional busque, de forma continuada, novos saberes com vistas à melhoria incessante de suas intervenções pedagógicas. Nessa perspectiva considera-se que: “Os

professores precisam atuar como mediadores entre os conceitos científicos e o aluno, partindo de conhecimentos teóricos que auxiliem a prática, e utilizando a prática para aprofundar os conhecimentos teóricos”. (FACCI, 2004, p. 242).

Facci (2004) oferece uma oportunidade para que se compreenda, mais uma vez, o papel do professor e as condições de aprendizagem por ele criadas. Torna-se evidente que, no contexto do ensino, essa mediação precisa ser feita através dos conhecimentos teóricos e práticos relativos à mesma ação. Assim sendo, é importante a participação dos professores, de qualquer nível de ensino, em atividades que lhe propiciem sempre apropriações de conhecimentos, gerais e específicos de sua área; essa participação deve ser considerada como necessária.

Convém ressaltar que, segundo o documento: Educação Municipal: relato de uma trajetória de compromisso com a escola pública, a formação continuada dos professores é o eixo articulador das ações do programa *São Luis Te quero Lendo e Escrevendo*, “tendo como foco principal o projeto educativo real da escola e como locus privilegiado da formação a unidade escolar.” (SÃO LUÍS, 2003, p. 8).

Nessa perspectiva, torna-se imperiosa a presença de todos os professores na formação continuada, desenvolvida na escola, uma vez que a prática pedagógica se configura como um trabalho coletivo da instituição que, por sua vez, precisa acompanhar esse processo formativo de professor, que é voltado para a permanente profissionalidade docente, com vistas à contínua revigoração do ensino e da aprendizagem dos alunos da educação básica, no caso da instituição educativa estudada, no Ensino Fundamental.

No que se refere ao Programa em apreço, os 26 docentes informaram que o citado programa atende as suas expectativas, enquanto 38% realçaram que esse atendimento é em parte. Ressalte-se que os depoentes, na sua maioria, não justificaram as suas respostas, conforme já foi referido neste capítulo. Contudo, alguns apresentaram as razões pelas quais concebem, de forma satisfatória, a formação continuada.

A formação continuada tem oferecido, para nós, muitas idéias significativas a serem aplicadas em sala de aula. (DP9).

Analisando-se a opinião, anteriormente apresentada, percebe-se que o depoente se encontra revestido por uma participação efetiva, no contexto da formação continuada. A apreciação quanto às “muitas idéias significativas a serem aplicadas em sala-de-aula”, deduz-se que há, por parte do docente, uma exploração

dessas idéias no âmbito de sua prática. Essa é uma condição atinente à vivacidade de um processo educativo que se revigora mediante as determinações docentes que, nesse aproveitamento de idéias, também possa criar situações apropriadas aos momentos de aprendizagem. Em se tratando do Ensino Fundamental, as prioridades são mais acentuadas por se retratar a faixa etária de 7 a 14 anos, período caracterizado pela necessidade de maior atenção que deve ser dispensada pela família e escola. É, nesse sentido, que o Programa de Formação Continuada de professores, desenvolvido pela Semed, se encontra estruturado.

Na mesma linha de raciocínio encontrada na opinião do depoente, que trouxe as idéias provenientes das atividades da formação continuada, também outros professores se posicionaram. Por exemplo:

A formação continuada oferece bastante sugestões para a sala de aula. (DP10)

Gosto da formação continuada porque tem me ajudado quanto às minhas atividades em sala de aula. (DP11)

Os dois últimos depoimentos, embora com outras palavras, revelam uma sintonia com a primeira apreciação sobre as idéias oferecidas pela formação continuada acerca das sugestões a serem levadas para a sala-de-aula. Admite-se que essas sugestões, mesmo que apresentem uma certa elementaridade, serão significativas na elaboração e reelaboração dos esquemas de planejamento, com vistas a garantir um melhor atendimento pedagógico aos alunos, integralizando conteúdos e práticas.

A formação continuada, desenvolvida na escola, também é vista por professores que têm outros olhares a respeito dessa atividade, isto é, a leitura que eles fazem traz aspectos até então não cogitados, conforme as opiniões a seguir:

O programa é limitado em relação aos recursos. (DP12)

A justificativa do depoente não esclarece quanto ao tipo de recursos que limitam o programa. Porém, tratando-se de uma atividade desse nível, é preciso que, ao ser planejado, sejam previstos os diferentes recursos necessários ao seu desenvolvimento. Neste sentido, os recursos poderiam ser humanos, visuais e audiovisuais; enfim, todos os multimeios que a didática preconiza.

Todavia, é bom salientar que nem sempre a diversidade de recursos materiais e outros, usados num contexto de formação, representa um indicativo de um bom trabalho (aulas, palestras, seminários e outros), na medida em que o uso de

qualquer multimeio exige uma apropriação de conhecimentos relativos aos assuntos a serem abordados bem como quanto à seleção dos recursos em conformidade com os objetivos a serem alcançados. Às vezes o professor, o conferencista, mesmo sem usar meios sofisticados, atendem às expectativas quanto ao assunto trabalhado. Portanto, a exploração de recursos, em atividades interativas, é admissível a partir de condições cognitivas, *a priori* e *a posteriori*.

A *priori*, no sentido das estruturas mentais, com vistas ao planejar, ao desenvolver o que foi previsto. A *posteriori*, refere-se à sistemática de avaliação permanente, sobre as ações previstas, em desenvolvimento e desenvolvidas. Essa particularidade da avaliação, ainda que necessária em todas as áreas de atividade humana é muito presente na Educação, nos seus diferentes patamares.

Outras opiniões, a respeito da formação dos professores, num processo continuado, foram expressas pelos sujeitos da pesquisa.

Eu discordo das atividades da formação continuada em relação ao tempo que é insuficiente. (DP13)

O programa atende às expectativas dos professores em parte porque as atividades são desenvolvidas em pouco tempo, em cada sessão de estudo. (DP14)

A questão do tempo sempre foi, em todas as situações de convívio, um fenômeno que interfere no desempenho individual e, de certa forma, afeta o coletivo. O tempo pode ser considerado também um dos requisitos para o bom andamento do trabalho planejado. Nesta compreensão cabe retomar-se o fator avaliação, a fim de que seja viabilizada, no caso da formação continuada, uma melhor organização do tempo destinado aos encontros formativos. Contudo, cabe destacar que num sentido amplo, a formação continuada não tem uma demarcação de tempo, haja vista que as situações formativas estão presentes em outros tempos e espaços do professor; portanto, não somente nos tempos e espaços dos encontros.

A formação continuada atende em parte. Eu gostaria que as explicações fossem mais diretas. (DP15)

Acho que a formação continuada deveria tratar mais de conhecimentos bem específicos do Ensino Fundamental. (DP16)

Atende em parte porque nem sempre abordam os assuntos como gostaríamos. (DP17)

Diante dos depoimentos, que poderiam significar as explicações mais diretas, tem-se uma infinidade de interpretações ajustáveis à proposição do depoente. Contudo, diante dos intercâmbios entre o pesquisador e os

representantes da comunidade escolar, observou-se que um dos pontos atinentes à falta de explicações diretas diz respeito àquelas abordagens em que o falante faz um discurso bastante distanciado do núcleo de interesses pessoais e profissionais. Nessa medida, sem apontar posições drásticas, há uma série de inconveniências, dentre outros, o não aproveitamento do professor quanto à oportunidade para robustecer, de forma continuada, mais conhecimentos teóricos já que estes são inacabados.

A preferência por conhecimentos bem específicos do Ensino Fundamental, apontada pela (DP16), é um desdobramento da opinião referente às explicações mais diretas. Convém salientar que, numa dinâmica discursiva sobre Educação, não é conveniente uma especificidade de conhecimentos apenas sobre o Ensino Fundamental a não ser no tocante aos procedimentos metodológicos. O Ensino Fundamental como a segunda etapa da Educação Básica, conforme LDB nº 9.394/96, art. 21, precisa ser identificado legal e teoricamente uma vez que, o Ensino Fundamental não é desvinculado de uma estrutura mais ampla.

Ressalte-se que os 26 professores foram unânimes em afirmar que os aspectos implementados em sua prática pedagógica, a partir das atividades desenvolvidas na formação continuada, foram os seguintes: teóricos, didáticos e atitudinais. Nesse item, há de se compreender que, para os 38% dos docentes que ressaltaram, na questão anterior, ser em parte do Programa de Formação Continuada, a implementação dos referidos aspectos também não foi feita totalmente, contrariando, assim, a concepção afirmativa dos 62%. Nessa conjuntura, têm-se, diante do que foi posto pela maioria, três dimensões imprescindíveis à formação de professores bem como às intervenções destes em seus momentos educativos.

Atinentes à prática docente, os três aspectos apontados pelos inquiridos, têm a sua importância num todo que se articula permanentemente. Nesse sentido é que Candau (1998) considera a formação de professores numa perspectiva multidimensional, na medida em que várias categorias se justapõem.

A formação de professores supõe um enfoque multidimensional. Nela o científico, o político e o afetivo devem estar intimamente articulados entre si e com o pedagógico [...]. A dimensão política, em íntima relação com a científica, supõe uma perspectiva clara do papel social do conhecimento em questão do tipo de sociedade e de homem que se quer ajudar a construir, da realidade que se quer compreender, desvelar e transformar. Supões também uma consciência crítica sobre o papel da ciência, da educação e do professor na sociedade em que vivemos. (CANDAU, 1998, p. 46).

Nessa multidimensionalidade da formação e da prática docente é que a didática, fundamentada em diferentes eixos teóricos, orienta a referida ação. Na perspectiva do cotidiano educativo, todo processo substancia-se, conforme a literatura, nos seguintes aspectos: técnico, político e humano. Trata-se, portanto, de uma didática não puramente instrumental, em que se considera a técnica pela técnica, mas uma dinâmica cuja relação conteúdo e forma têm primazia. Sobre esse prisma, os aspectos atitudinais do professor, enquanto dimensão pessoal e social é fundamental, não podendo ser desconhecidos, na medida em que se confluem no âmbito psicológico e social do ser humano.

As atitudes, portanto, precisam ser consideradas em toda situação de ensino. No caso da formação continuada, os aspectos subjetivos são parte desse sujeito que aprende e ensina. Assim sendo, ao se planejar a formação continuada não se pode ignorar a natureza e as características psicossociais do ato educativo e os contextos institucionais e sociais que emolduram as práticas dos professores.

Em prosseguimento, os professores inquiridos trouxeram à tona apreciações quanto ao significado de suas experiências para o desenvolvimento das atividades docentes. No contexto da formação de professores, as dimensões teóricas, didáticas e atitudinais são concebidas como fundamentais, e quanto às ações, junto aos alunos, as experiências têm sua configuração articulada com uma multiplicidade de situações criadas pelo próprio processo ensino-aprendizagem. A esse respeito, os estudiosos, qualificam as experiências como saberes.

Os denominados saberes experienciais têm sido considerados, ultimamente como expressivos na formação docente, propiciando-lhe a aquisição de níveis cada vez mais elaborados de autoconhecimento. Partindo desses pressupostos e tendo em vista o tema deste trabalho, procurou-se obter, junto aos sujeitos da pesquisa realizada, a opinião destes a respeito do significado de suas experiências para o desenvolvimento das atividades docentes. Colha-se, a seguir, uma dessas idéias:

Vejo as experiências como uma contribuição que pode ser aperfeiçoada de forma individual e coletiva. As experiências exitosas são fundamentais para a vida pessoal e profissional. (DP18)

Quando a professora considera a experiência no sentido desta ser aperfeiçoada individual e coletivamente fica entendido que as experiências se renovam à medida que as situações, geradas no contexto pedagógico, vão exigindo

outras intervenções para a solução das dificuldades encontradas no mesmo espaço. Nesse cenário, haverá sempre aplicação de experiências e, numa sucessão de acontecimentos elas são renovadas. A concreticidade da práxis educativa é uma experiência. “Trata-se de ir construindo uma nova práxis a partir das experiências concretas.” (CANDAUI, 1998, p. 49).

As experiências, historicamente acumuladas e renovadas, servem de estratégias de ensino. Segundo Pimenta (2002, p. 11), os professores “não são meros executores de políticas definidas de fora para dentro, mas sim capazes de definir novas formas, com base na própria experiência”. A citação vem legitimar a procedência do raciocínio da depoente, quando sublima as experiências exitosas como fundamentais à vida pessoal e profissional. O que se poderia complementar nesse sentido é que, além das experiências exitosas, os erros também contribuem para o percurso pessoal e profissional de qualquer indivíduo.

Considerando-se que o professor é construtor de sua própria maneira de ser e agir profissional, há de se defender a significância de suas experiências, pois, elas fazem parte do seu estatuto de saberes. Neste sentido acrescente-se:

A cada experiência ou situações vividas são traduzidas numa maior capacidade reflexiva. Os saberes da experiência são inseparáveis e nos garantem maiores competências e habilidades necessárias ao nosso trabalho. (DP19)

Nessas duas últimas compreensões, os professores demonstraram que, realmente, têm capacidade para analisar os fenômenos inerentes a sua prática. Nessa convivência e troca de experiências haverá, possivelmente, uma ajuda mútua no que concerne às atividades em sala-de-aula e, neste intercâmbio, as reflexões críticas quanto ao processo ensino-aprendizagem servirão de mecanismos, com vistas às mudanças no pensar e também no fazer.

Embora de forma ainda tímida, já se observam, na escola objeto da pesquisa, alguns posicionamentos relativos às inovações que estão sendo necessárias no contexto daquela Unidade de Educação Básica. Por exemplo, nos seminários organizados e desenvolvidos naquela instituição de ensino observaram-se, nas discussões, coerência nas falas daqueles docentes, quanto ao projeto político-pedagógico e sua importância para a escola no seu todo. Enfim, os indicativos observados revelam que a escola e suas ações estão sendo valorizadas por um significativo grupo de professores.

Outra questão levantada junto aos professores foi na seguinte intenção: os saberes experienciais dos professores têm sido contemplados na formação continuada? Conforme os 76% dos 26 consultados, o processo formativo continuado tem considerado os saberes experienciais dos participantes. Entretanto, 24% afirmaram que essa contemplação é em parte.

Com o aproveitamento dos saberes experienciais dos professores, a formação continuada vem sendo satisfatória, pois ao compartilhar experiências, temos aprendido novos conteúdos, conceitos etc. (DP20)

Os saberes experienciais são ricos, pois durante as reuniões da formação continuada, os professores têm demonstrado um crescimento profissional. (DP21)

As afirmações dos professores, através das justificativas remetem a uma compreensão no sentido de que a formação continuada tem sido um espaço de socialização profissional, na medida em que, mediante essa troca de saberes, é garantida, além das reflexões teóricas, a sustentação de um processo revitalizador, mediante ação-reflexão dos saberes inerentes à prática docente, revigorando-se, assim, a aprendizagem junto aos alunos do Ensino Fundamental, oferecido pela Unidade de Educação Básica Municipal, onde se realizou o estudo. Entretanto, torna-se necessário que a escola crie estratégias de acompanhamento e avaliação dessas atividades de formação continuada, a fim de observar como essas experiências se relacionam com os conteúdos das disciplinas de cada série. Nesse sentido:

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de fato, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. (ALARCÃO, 2003, p. 104).

Há de se concordar com Alarcão (2003), pois, diante das confirmações quanto ao enriquecimento das professoras, a partir da troca de experiências no contexto da formação continuada, questiona-se a respeito desses enriquecimentos se os intercâmbios têm, realmente, uma logicidade no que se refere ao trabalho docente. Espera-se que sim, pelo menos em termos de alguns princípios filosóficos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos, uma vez que representam o eixo que norteia a diversidade de ações subseqüentes, não só no Ensino Fundamental, mas no processo educativo de um modo geral.

Quando se traz à tona a importância da socialização de experiências não se descarta a articulação teoria/prática vista como um dos significativos meios de atualização dos professores. Acrescentem-se, nesse contexto, outros posicionamentos quanto à formação continuada considerar os saberes experienciais dos professores só em parte.

Nem sempre a formação continuada oferece abertura para que as experiências dos professores sejam compartilhadas. (DP22)

Na contemporaneidade, diante dos estudos, debates a respeito da educação, escola e os outros aspectos referentes às condições de aprendizagem, têm salientado, com muita propriedade, a pessoa do professor. As interpretações sobre a função docente deixam claro, de forma enfática, que o professor é um indivíduo que possui uma história de vida própria, suas experiências, necessidades e interesses diferenciados dos demais. Num processo de formação continuada, torna-se uma obrigatoriedade trazer essas condições pessoais, assegurando-se, assim, maior construção de saberes por parte dos professores, com vistas ao seu trabalho cotidiano na escola e na sala-de-aula. Para Alarcão (2003, p. 115-116):

Qualquer formação que ignore a experiência e a realidade profissional apresenta-se desprovida de sentido, quase insultuosa, pelo que oportunidades de refletir sistematicamente sobre sua própria ação profissional, de se autoconhecer nas suas potencialidades e nos seus limites, de formar em colaboração com outros professores, seus colegas, são estratégias de formação a desenvolver.

No que tange à justificativa (DP22), de uma das professoras que afirmou numa mesma linha de pensamento, quanto ao atendimento das experiências ser em parte, sabe-se que outros fatores poderão ter influenciado essa declaração. Às vezes o professor falta aos encontros e, quando aparecem as abordagens já foram bastante encaminhadas, deixando-o distante das ocorrências. A suposição tem como respaldo as conversas mantidas com os representantes da comunidade escolar. Nesses contatos, identificou-se que alguns professores faltam às reuniões programadas para a referida formação.

Outra particularidade refere-se, mesmo, a não abertura para que os professores apresentem suas experiências enquanto saberes de sua profissão. Neste aspecto, torna-se urgente um repensar do mencionado processo, na perspectiva de uma salutar compreensão quanto à formação continuada dessa escola, na direção de que seja entendida a pluralidade de saberes que pertencem ao ser professor, suas experiências, valores e seu projeto pessoal e profissional.

Na penúltima questão formulada indagou-se aos professores sobre suas dificuldades na prática docente, mesmo com os estudos realizados na formação continuada. Dos 26 docentes 50% têm dificuldades no planejamento das atividades de ensino; 38% enfatizaram o domínio do conteúdo e 12% acham difícil a avaliação dos alunos. Quanto às dificuldades referentes ao planejamento das atividades de ensino, assinaladas pelos professores, vincula-se ao conceito de planejamento que, às vezes, é visto como um documento definitivo não devendo conter vieses. Porém, considerando-se o planejamento como processo, essas dificuldades passam a representar um fator para as reflexões sobre o que planejar, o que refletir etc. Assim sendo, é preciso que seja assegurada a flexibilidade de qualquer planejamento, a fim de que o planejamento, o refazer ou o replanejar sejam momentos de aprendizagem.

Outra condição para que essas dificuldades sejam, paulatinamente, vencidas é a orientação por parte dos coordenadores pedagógicos aos professores. A atividade de planejamento é um dos principais mecanismos didáticos de todos os professores, em qualquer nível de ensino; por isso, não deixa de ser preocupantes essas dificuldades quanto às atividades de planejamento. Quando se fala sobre orientação e acompanhamento do processo educativo, isto não significa adotar-se uma linha autoritária sobre as ações do professor, mas através de estudos e discussões sobre os assuntos a serem planejados e trabalhados em sala-de-aula. Portanto, tornou-se necessária muita prudência nas orientações pedagógicas ao professor, para que, ao invés de anulá-lo, seja ele incentivado a estudar, trocar experiências, enriquecendo-se cada vez mais.

No que concerne ao domínio do conteúdo, há de se entender, antes de tudo, que é difícil total domínio de um conteúdo. Todavia, o profissional de qualquer área de conhecimento necessita de permanente atualização, gerando-se, assim, competências para enfrentar os desafios próprios de suas práticas. O professor à semelhança de outros trabalhadores precisa também observar esse requisito, qual seja, a busca constante de maiores conhecimentos.

Na sala-de-aula, por exemplo, ele precisa pelo menos de um conteúdo básico consistente para encaminhar suas ações, com vistas à aprendizagem dos alunos. Caso contrário, o processo educativo estaria fadado à desesperança. Daí a importância de uma formação continuada de professores que trate dessas questões e, por meio de metodologias adequadas, para os estudos específicos, possam estes

incentivar os professores a dinamizar suas potencialidades lançando mão de pesquisas, estudos, troca de sugestões e participação em eventos educacionais etc.

As escolas, de um modo geral, ainda continuam adotando uma sistemática de avaliação puramente no nível da cognição e, nesse estilo, os instrumentos aplicados são estritamente compatíveis à concepção instrumental de avaliação. A própria maneira de avaliar, apenas através de provas, continua sendo um empecilho para um melhor aprendizado envolvendo crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, convém realçar a proposição:

[...] a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo por isso não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule. (LUCKESI, 1996, p. 85).

Na escola pesquisada, ao serem interrogados quanto aos principais teóricos ou autores, da área educacional, que fundamentam sua atividade docente a maioria dos professores que responderam ao questionário (95%) apontou Piaget, Celso Vasconcellos e Jussara Hoffmann. As citações dos professores remetem à compreensão de que suas bases teórico-metodológicas, de certa forma, têm um eixo epistemológico no sentido do encaminhamento da prática pedagógica, por eles desenvolvida. Entretanto, é preciso que haja uma predisposição, por parte dos docentes, quanto à busca de outros pólos científicos pertinentes às situações que emergem do fenômeno educativo.

Conforme já foi explicitado no início deste capítulo, dos 36 professores, 26 responderam ao questionário e 10 foram entrevistados individualmente, obedecendo-se a um cronograma previamente acordado entre o entrevistador e os entrevistados. Para efeito do entendimento sobre as falas selecionadas dos entrevistados, optou-se pela seguinte identificação: E1 corresponde ao entrevistado 1.

Com o objetivo de identificar, no grupo dos 36, uma coerência em suas respostas, procurou-se estabelecer uma relação entre as solicitações formuladas no questionário e aquelas da entrevista. Por exemplo, a opinião dos entrevistados a respeito dos conhecimentos construídos na formação inicial, e sua significância para a prática profissional. Neste sentido, os professores consideram a formação inicial um momento de aprendizagem, pois, segundo eles, houve uma construção de vários conhecimentos, teóricos e práticos, que fundamentam o trabalho docente. Sirvam de exemplo:

Considero a formação inicial muito importante porque favoreceu, para mim, a construção de conhecimentos que seriam aplicados na nossa prática junto aos nossos alunos. (E1)

A minha prática pedagógica, até hoje, é fortalecida pelos conhecimentos construídos por toda a minha vida escolar e mais os que foram obtidos no curso de formação inicial. (E2)

No dia-a-dia da sala de aula é que posso avaliar o quanto os conhecimentos, provenientes da formação inicial são significativos para o nosso desenvolvimento profissional bem como para propiciar aos alunos um aluno de qualidade. (E3)

A prática profissional tem revelado a importância dos conhecimentos construídos na graduação. Eles têm sido a base no meu dia-a-dia de trabalho. (E4)

As questões, na minha sala de aula, têm sido trabalhadas graças a alguns fundamentos de educação vistos na formação inicial. (E5)

No que se reporta à formação inicial, há uma correlação quanto à importância da mencionada formação para o trabalho docente. Na entrevista, observa-se posição acentuada referente à expressão construção de conhecimentos. Estes, de acordo com os entrevistados em destaque, estão sendo aplicados em situações da sala-de-aula. Outra apreciação relaciona-se à prática pedagógica “fortalecida pelos conhecimentos construídos por toda minha vida escolar e mais os que foram obtidos na formação inicial”.

Destacando-se a referência quanto aos conhecimentos por toda a vida escolar, não é por demais repetir a compreensão de que a formação humana é um processo que se inicia desde os primeiros dias de vida. Ao entrar para a escola, conforme os estudos realizados, a criança já possui uma série de conhecimentos, daí a defesa feita pela literatura, referente à necessidade de a escola considerar o acervo de saberes construídos antes do processo escolar. No tocante à formação do professor o percurso é semelhante, uma vez que, antes mesmo da formação inicial – graduação, o professor já é portador de uma série de conhecimentos e experiências que irão se estruturando e reestruturando consecutivamente

Outro aspecto a destacar relaciona-se às indagações: No seu curso de licenciatura foi possível consolidar os conhecimentos específicos da área educacional? Neste sentido, em que o curso de licenciatura deve melhorar? As opiniões, apresentadas pela maioria dos 10 entrevistados, bifurcam-se no esclarecimento quanto aos conhecimentos os quais deveriam ter sido melhor trabalhados, visando-se uma melhor aprendizagem, a fim de que os alunos pudessem desenvolver, com segurança, as atividades no campo profissional. Os

entrevistados chegaram a discriminar algumas disciplinas em que houve essa pendência. Leiamos-las:

Os conteúdos, nas áreas de Psicologia, Didática, Educação Infantil educação especial, deveriam ter sido mais aprofundados fazendo com que a nossa formação fosse mais sustentável. (E6)

Nas áreas de psicologia, Didática e Educação Especial, os conteúdos, pela falta de uma maior articulação com a realidade, não foram bem entendidos. (E6)

Alguns assuntos desenvolvidos na formação inicial precisam ser mais estruturados, com maior clareza para não deixar dúvidas no futuro professor. (E7)

A preponderância de um curso de formação de professores precisa cumprir as exigências atinentes a essa categoria, ou seja: de professores, que, pela sua especificidade, e diante dos indicativos pedagógicos relativos ao atendimento às diferentes faixas etárias, necessita de uma estruturação de conhecimentos a serem aplicados na prática docente, ocorrida dentro ou fora da escola. A competência do profissional deve atender aos processos de análise, diagnóstico e redefinição de ações comprometidas com o fenômeno educativo.

Nesse contexto, encontra-se o posicionamento do entrevistado, quando acentua as áreas de Psicologia, Didática, Educação Infantil e Educação Especial na conjuntura de sua formação inicial. Impõe-se como prioridade a construção de conhecimentos, relativos às citadas áreas, na medida em que estas, em conjunto com outras oferecem ao professor condições para encaminhar toda uma dinâmica apropriada ao ensinar.

A reivindicação quanto aos conteúdos das áreas citadas pelas entrevistadas apresentam ainda um ponto fundamental, isto é, a falta de articulação com a realidade. Nessa ótica, há uma imprescindibilidade desses conteúdos, junto aos formandos dos cursos de licenciatura, tendo em vista “a própria inserção do professor em situações concretas de ensino e aprendizagem em diferentes realidades e contextos escolares”. (MIZUKAMI, 2004, p. 292). Por isso, entende-se que há uma conveniência no que se refere à ressignificação dos conteúdos e procedimentos metodológicos no contexto da formação inicial, na tentativa de superar, talvez, esses bloqueios, em torno dos citados componentes curriculares.

A observação quanto à necessidade dos assuntos, desenvolvidos na formação inicial, serem mais estruturados assim como a questão do aprofundamento dos conteúdos e das disciplinas. Através dos seus depoimentos, os professores

entrevistados demonstram uma certa insatisfação atinente ao processo de ensino e aprendizagem na formação inicial. Acredita-se que, em qualquer disciplina de formação, a pesquisa e o planejamento não podem ser considerados prescindíveis, o que não significa que todo professor deva ser, a rigor, um pesquisador. A pesquisa, segundo os teóricos, sustenta o ensino através da permanente ressignificação dos conhecimentos em geral e, no que se refere ao planejamento, como processo, é um mecanismo que orienta o agir pedagógico, tendo como norte os aspectos cognitivos oriundos da pesquisa. A presença da pesquisa é fundamental, em situações de formação de professores, principalmente quando a própria didática tem a investigação como eixo articulador de conhecimentos gerais e específicos.

O domínio do conhecimento do conteúdo específico por parte dos futuros professores deve ser concebido como eixo articulador da base de conhecimento para docência e como imprescindível para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e para o desenvolvimento de processos de raciocínio pedagógico. (MIZUKAMI, 2004, p. 291-292).

É, na perspectiva dos procedimentos metodológicos, incluindo-se a pesquisa, que se pode pensar num trabalho didático mais articulado com a realidade do sistema educacional, conforme se posicionou uma das entrevistadas. Essa preocupação vai ao encontro da questão, feita aos entrevistados, isto é, em que o curso de licenciatura deve melhorar? Resgatando-se ainda Mizukami (2004), acrescenta-se a importância de o professor formador definir claramente o que o aluno deve estudar, orientando-o nas situações de aprendizagem, com vistas à preparação significativa do futuro profissional do magistério. Além disso, conforme a autora, toda a estruturação pedagógica, sob a responsabilidade do professor formador, na formação inicial, não pode perder de vista as especificidades relativas ao ensinar, pois essa é a configuração inerente ao educador.

Nessa dimensão de conhecimentos, procurou-se colher, junto aos entrevistados o seguinte: *Em sua opinião, o que são saberes experienciais?* Para uma significativa parte dos 10 entrevistados, os saberes experienciais provêm da troca de experiências vividas no contexto escolar, quando há uma socialização das práticas desenvolvidas em sala-de-aula, enriquecendo-se, assim, todas as ações pedagógicas. A esse respeito destacam-se:

Os saberes experienciais são saberes adquiridos no decorrer da nossa prática profissional, ou seja, são aqueles conhecimentos obtidos no cotidiano da escola, considerando as relações entre os professores e suas experiências. (E1)

Entendo que os saberes experienciais são aqueles construídos a partir do nosso trabalho, individual ou coletivo, diante das situações. Então, cada situação é uma experiência, e toda experiência gera um saber. (E10)

Diante das compreensões dos entrevistados sobre os saberes experienciais, percebe-se uma certa coerência, na medida em que trazem o cotidiano docente como ponto essencial à construção dos saberes mencionados. Convém ressaltar que a troca de experiências no âmbito escolar pode ser considerada um precedente à consolidação de umas ações educativas socializantes, tão requisitadas nos dias atuais, mas não pode ser a única característica que se possa atribuir à saberes experienciais. Com base nos estudos desenvolvidos, é possível relacionar os saberes experienciais com uma educação com padrões de qualidade, uma vez que eles, refletidos a partir de uma fundamentação teórica, são efetivamente o ponto básico para um ensino qualitativo. Nessa compreensão, acrescenta-se o que diz Tardif (2003, p. 54): “Os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas traduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Os entrevistados têm diante de suas falas uma certa consistência (consciente ou não) conceitual quanto aos saberes experienciais, reconhecendo-os como necessário às suas práticas pedagógicas. Segundo os professores há, na concretude de seu trabalho, uma relação entre os saberes experienciais e sua prática docente.

A relação saberes experienciais e prática docente dar-se no momento em que são trazidos para a sala de aula os saberes vivenciados pelos professores, isto é, a partir das análises feitas, eles são aplicados. (E2)

Há uma relação muito forte entre os saberes experienciais e o cotidiano do ensino. Estes saberes fazem parte da prática dos professores, é o caso da teoria e prática que não podem ser vistas separadamente. (E3)

A relação entre os saberes experienciais e a prática docente acontece quando o professor traz para a sala de aula experiências que, no seu ponto de vista, podem dar certo, facilitando a aprendizagem dos alunos. Ao alcançar êxito no seu trabalho, socializa-o com os outros saberes, a fim de que esses saberes não fiquem limitados, podendo beneficiar o máximo, possível, de educandos e educadores. (E9)

Convém ressaltar que, diante da aproximação dos docentes com o conceito sobre saberes experienciais, há de se compreender a significância desses saberes para a prática docente. Os citados saberes têm, portanto, como referência as situações de ensino, quando estabelecem uma estreita relação com outros

saberes, na medida das exigências decorrentes de cada momento didático. Conforme Tardif (2003), é nessa especificidade que o trabalho docente não é um espaço onde são aplicados apenas os saberes produzidos por outros, mas ao contrário, neste mesmo cotidiano de atividades educativas são produzidos, sistematizados, reformulados e mobilizados saberes próprios do professor. Nessa congruência de fatos situa-se a possibilidade do fortalecimento do trabalho docente a partir da sistematização dos saberes experienciais. Leia-se a respeito:

Os saberes experienciais são sistematizados a partir do registro de experiências e conhecimentos socializados entre professores na formação continuada. (E4)

Diante da exposição do docente, apreende-se que se torna imprescindível uma abertura, por parte da escola, no sentido da sistematização e aplicação dos saberes experienciais envolvendo todo o corpo de professores, na medida em que os citados saberes envolvem as competências, o agir profissional, as formas de ser e estar na profissão. Além disso, convém salientar que, no âmbito do ensino, os saberes da experiência estão presentes nos momentos de organização, seleção de unidades e subunidades programáticas, objetivando-se assegurar a compreensão do aluno sobre os assuntos tratados.

No tocante à formação continuada, solicitou-se aos professores que descrevessem a respeito. Os entrevistados consideram essa iniciativa como muito importante para a melhoria do ensino, pois essa capacitação permanente de professores tem como reflexo a sala-de-aula, quando os alunos do ensino fundamental têm melhores oportunidades de aprendizagem. Eis aqui um exemplo:

A formação continuada é o momento onde professores, coordenadores, diretores, reúnem-se para discutir assuntos voltados para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos. (E10)

Embora o entrevistado (E10) não tenha detalhado a sua descrição, relativa à formação continuada na escola, deixou, em linhas gerais, a idéia de que a formação na sua escola tem se constituído um espaço de discussão coletiva sobre o processo ensino-aprendizagem. A posição do professor remete ao entendimento quanto à importância dele em reconhecer que a formação continuada deve priorizar questões relacionadas às ações docentes, visando à melhoria do ensino. Esse percurso é propício às necessárias competências na ambiência escolar. “A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em

última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores interagindo na prática de sua profissão.” (IMBERNÓN, 2006, p. 32).

Os encontros de formação continuada obedecem a um cronograma previamente elaborado, sendo que o coordenador pedagógico é o responsável para desenvolver a pauta. Os temas são interessantes, porque são escolhidos “na tentativa” de atender as necessidades da escola, mas a escola precisa organizar melhor o tempo da formação continuada. (E5)

A formação continuada na nossa escola é realizada quinzenalmente. O tempo é restrito para o estudo e discussão das temáticas, além do mais depois fica difícil aplicar em sala de aula, os conhecimentos vistos na formação, pois é preciso um melhor acompanhamento pedagógico (referindo-se aos coordenadores pedagógicos). (E7)

O que dizem os professores em destaque conduz a uma interpretação sobre a formação continuada em momentos definidos, sem a perspectiva do trabalho contínuo. A formação continuada, pela sua natureza, não pode ser realizada em “**alguns momentos**”. Esta formação se desenvolve em todas as situações vivenciadas na escola. Para isso, a escola necessita organizar o tempo e o espaço pedagógico, além de fortalecer o acompanhamento técnico-pedagógico das práticas docentes, nas múltiplas situações do cotidiano escolar.

Ao serem questionados a respeito da formação continuada, realizada na escola, e se esta contempla os saberes experienciais, alguns realçaram que sim, outros, porém, deixaram transparecer, em suas contribuições, críticas relativas a esse processo. Para exemplificar, selecionou-se o seguinte passo:

A formação continuada nem sempre contempla os saberes que vêm das nossas experiências. Temos realidades diferentes. Enquanto professora, posso citar exemplos de formações que já participei. Com o coordenador do turno matutino, nos aproximamos mais desses saberes, pois o mesmo tenta voltar às questões para o processo ensino-aprendizagem, embora não deixe de surgir outras questões que fogem da nossa experiência como professora. (E8)

A expressão da professora remete às observações críticas a respeito da não contemplação dos saberes experienciais no contexto da formação. Estabelecendo uma relação com algumas afirmações do grupo de professores que respondeu ao questionário, identifica-se uma correlação nas opiniões, uma vez que 24% do total de depoentes disseram que a referida contemplação é em parte. No caso da entrevistada (E8), por haver participado de outros momentos de formação em outras escolas, possui maiores condições para estabelecer, inclusive, comparações. Segundo ela, mesmo diante do esforço do coordenador, que orienta os docentes, no turno matutino, quanto a trazer os assuntos para o processo ensino-

aprendizagem, não deixa de haver alguns entraves, diante das abordagens que fogem do conhecimento do professor.

Em um dos momentos da entrevista, indagou-se sobre os aspectos que precisam melhorar no processo de formação continuada realizado, sendo que todos os entrevistados apontaram diferentes aspectos, e, alguns comentaram os aspectos destacados. Consideremo-los:

O aspecto que gostaria de destacar, é em relação ao tempo. Na minha opinião a escola precisa organizar melhor os encontros de formação continuada, até porque o tempo é importante para a compreensão dos temas. (E5)

A formação precisa melhorar em vários aspectos, considero isso normal, porque trata-se de um processo, em que as dificuldades vão surgindo e, os envolvidos vão buscando as estratégias necessárias. O importante é que todos participem, e quanto a isso, nossa escola precisa melhorar também. (E2)

Quanto à formação continuada gostaria que os temas estivessem mais próximos da realidade da sala de aula. (E9)

As opiniões destacadas sugerem que a escola implemente a organização do trabalho pedagógico escolar, uma vez que o tempo, segundo eles, destinado à realização da formação continuada dificulta maiores compreensões dos temas tratados. Apesar disso, reconhecem que a escola apresenta condições favoráveis, pois o (E2) destaca, por exemplo, o princípio da participação como algo presente na escola, mesmo não estabelecendo as relações necessárias com a prática imediata do professor; segundo o (E9), a formação continuada ainda não consegue estabelecer a relação necessária com a prática imediata do professor.

Diante disso, cabe realçar que, num processo formativo, seja imprescindível a significância do estudo para a implementação das ações pedagógicas, de acordo com as reais necessidades da escola, isto é, que a formação esteja imediatamente ligada às práticas cotidianas do professor. Nesse sentido, destaca-se inclusive o que estabelece o *Programa São Luís te Quero Lendo e Escrevendo* (2004) que deixa de forma acentuada, o posicionamento quanto à congruência das diferentes ações educacionais no sentido da melhoria do desempenho escolar.

Considerando-se que a formação continuada de professores guarda relação com o contexto do ensino, decidiu-se obter as apreciações quanto às influências dessa atividade. Para isso, formulou-se a questão: Considerando que os docentes, desta escola são conhecedores dos índices de aprovação e reprovação

dos alunos, nos períodos de 2005 e 2006, em sua opinião, qual a contribuição da formação continuada quanto a esses indicadores educacionais? Respostas:

Em 2005 e 2006, apesar das dificuldades, fiquei satisfeita com o desempenho dos meus alunos. Acredito que a formação continuada de professores contribuiu sim para os resultados, pelo menos eram discutidas as dificuldades dos alunos. (E8)

Algumas idéias socializadas na formação continuada foram importantes no meu trabalho em 2005 e 2006, mas não tenho clareza dessa relação com o resultado final do desempenho dos alunos. Precisamos registrar melhor a nossa prática para percebermos as reais mudanças. (E3)

Sabemos que apenas o professor não consegue as mudanças, portanto, em 2005 e 2006, a formação continuada foi mais um elemento favorável, pois a escola como um todo, tem melhorado a sua prática, principalmente no que diz respeito ao envolvimento da família no trabalho desenvolvido pela escola, o que, de certa forma, contribui no desempenho do aluno. (E4)

As duas primeiras entrevistadas deixaram transparecer o quanto acreditam na formação continuada. A primeira salienta que, apesar das dificuldades, conseguiu bom desempenho dos alunos, o que significa, segundo ela, ter havido uma contribuição da formação continuada, pois durante as sessões de estudo eram discutidas as dificuldades. Nas tabelas 16 e 17 constante deste trabalho, observa-se que dos 1.103 alunos da matrícula final, em 2005, 861 foram aprovados, isto é, 78% e em 2006 do total da matrícula final 1.096, 84% conseguiram aprovação, ou seja, 923 alunos. Estes cálculos refletem o geral. Nas especificações contidas nas duas tabelas antes mencionadas os percentuais estão identificando aprovação e reprovação por série, conforme já foi explicado no título 4 (subtítulo escola-objeto da pesquisa).

Entretanto, considere-se que 22% de reprovação, em 2005, e 16% em 2006, representam 242 e 173 alunos reprovados nos respectivos anos letivos. Entende-se, portanto, que ainda é um índice alto, pois se trata de retenção, não se detalhando mais, neste momento, para não ser repetitiva. A questão é que os depoimentos parecem revestidos de uma singularidade: os docentes falam sobre sua sala de aula, seus alunos, perdendo de vista o universo, ou melhor, os indicadores gerais da escola onde trabalham. Nesse sentido, Facci (2004, p. 25) salienta: “O singular só existe na relação com o universal e que o todo universal abarca todos os objetos singulares, porque estes respondem às necessidades humanas da sua época”.

Referindo-se aos períodos letivos de 2005 e 2006, o entrevistado (E4) apresenta a opinião de que “o professor sozinho não consegue as mudanças”. Daí

se entender que a formação continuada não poderá resolver todas as questões do processo educativo. A referida formação foi favorável à medida que esteve atrelada a outras situações, como, por exemplo, a participação da família na escola tem contribuído para o desempenho do aluno. É preciso que professor perceba que a formação continuada é a intenção de estudos na qual todos têm sua autonomia para saber o que é possível ser aplicado em sala-de-aula. Essa escolha, no sentido de alguma mudança de procedimentos, por exemplo, é feita pelo professor, em consonância à determinada realidade educativa. Enfatiza-se a importância da autonomia dos professores quanto suas convicções, fazeres, críticas e demais posicionamentos pessoais e profissionais.

O comentário pauta-se, principalmente, na significância do discernimento do ser humano, pois em diferentes situações ele precisa dessa qualidade pessoal, a fim de que não venha tornar-se subserviente às diferentes idéias que, às vezes, não se conjugam com uma lógica aceitável. Nesse sentido, do saber discernir, convém salientar a seguir a compreensão:

No quadro geral, os resultados dos alunos em 2005 e 2006, não foram tão negativos, mas eles estão lendo e escrevendo muito mal. Na minha opinião, a formação continuada não contribuiu na área da leitura e da escrita. (E4)

Comparando essa opinião com a última, apresentada pelo mesmo entrevistado, nota-se uma mudança de posicionamento, na medida em que, antes, a formação continuada muito contribuiu para as mudanças. Pergunta-se: quais? Com a outra opinião, embora os resultados dos alunos não tenham sido tão negativos, eles não estão sabendo ler e escrever. Portanto, a formação continuada não contribuiu? O aspecto contraditório existente nos dois momentos da mesma fala reflete o não entendimento do que seja realmente a formação continuada.

Compreende-se que a pessoa, coordenadora das atividades de formação, não vai para a sala-de-aula definir qual o processo mais viável para a aprendizagem da leitura e da escrita. Pressupõe-se que, nos momentos dos estudos e discussões sobre conteúdos, metodologias etc., os professores vão analisando todo um cenário de condições e, em conformidade com o seu cotidiano, que também é formação continuada, vêm as possibilidades de aplicação desses aspectos.

Em relação a 2005, eram todos querendo acertar, enquanto nós lutávamos em sala de aula as pessoas responsáveis pela formação continuada tentavam acertar sem conseguir a melhor maneira de realizar os encontros. Portanto, não vejo relação entre o desempenho e formação continuada. Já em 2006, acredito que os encontros da Formação contribuíram de alguma forma para nosso trabalho. (E1)

Diante dos dois depoimentos quando a mesma pessoa se expressa a respeito do desempenho escolar em 2005 e 2006, há de se admitir que, em 2005, ela não se identificava muito com o processo de formação. Quando enfatiza: “enquanto nós lutávamos em sala de aula, as pessoas responsáveis pela formação tentavam acertar”. Ora, a depoente deixa claro que o coordenador não estava conseguindo assegurar, de forma hábil, o desenvolvimento das atividades.

O que se percebe é a falta de engajamento desse depoente, mantendo-se distante da organização dos encontros. Outro possível obstáculo diz respeito a habilidade que se encontra frente a um dado trabalho desse porte. A liderança, dada a própria característica, requer certo empenho quanto à maneira de envolver, no caso da formação continuada, todos os professores numa perspectiva que eles são responsáveis também por aquele trabalho. Nesse sentido, o distanciamento poderá ser por parte do professor ou do coordenador das atividades, ou seja: o coordenador pedagógico. Não se pode esquecer o papel do gestor da escola quanto ao acompanhamento das ações na sua totalidade, não para pressionar professores, mas, através de processos interativos, envolvê-los nas situações não só de formação continuada, mas em todas. O apoio do gestor escolar às atividades desenvolvidas na instituição de ensino é ponto fundamental para o envolvimento dos outros profissionais.

No tocante ao ano de 2005, presume-se que a formação continuada desenvolvia-se ainda de maneira tímida, uma vez que uma ação desse nível, que exige uma série de aspectos objetivos e subjetivos, precisa de um amadurecimento pessoal e coletivo. Daí o porquê da mesma entrevistada salientar: “Já em 2006, acredito que os encontros da formação contribuíram de alguma forma para o nosso trabalho”. (E1)

Ao serem suscitados sobre as suas dificuldades, a maioria dos professores entrevistados apresentaram como maior dificuldade o planejamento, no que se refere à seqüência e organização didática do seu trabalho, e apenas alguns professores disseram que a questão da avaliação é a grande dificuldade, pois com os resultados obtidos eles ficam se questionando: o que devo fazer para melhorar a situação de aprendizagem do aluno? Foi acrescentado também que não avalia apenas através de provas porque, segundo suas leituras e as reuniões da formação continuada, a avaliação é mais ampla, isto é, além do conteúdo “é preciso avaliar atitudes e habilidades”. Presencia-se, no depoimento da entrevistada, um

posicionamento quanto ao conceito de avaliação que, na atualidade, tem o seu aspecto qualitativo, entretanto, a mesma professora não explicou seu entendimento sobre essa concepção de avaliação, nem explicitou seus procedimentos e instrumentais.

Na entrevista, solicitou-se aos professores que também apontassem os principais teóricos ou autores, da área educacional, que fundamentam sua atividade docente. Os 10 entrevistados salientaram Piaget, Vygotsky, Libâneo e Luckesi. Conforme as citações dos professores entrevistados, infere-se que os educadores, ao buscarem os eixos teóricos a partir das leituras das obras dos dois teóricos, Piaget e Vygotsky, demonstram uma característica importante do ser humano, ou seja: a curiosidade em saber. Contudo, considerando-se a complexidade do processo educativo escolar, há de se entender a necessidade de outros estudos, no sentido da ampliação do embasamento teórico, pessoal e profissional. Entre os entrevistados, evidenciou-se também a preferência por conceituados autores brasileiros, o que retrata um poder de escolha bem norteado.

6.2 Gestores e Coordenadores Pedagógicos

Em que pese a legitimidade da função do gestor escolar, a pesquisa não deixou de ouvir as pessoas que, atualmente, se encontram no exercício da gestão na Unidade de Educação Básica onde se efetivou o estudo. Com vistas à compreensão quanto ao nível de participação desses profissionais, gestor geral e vice-gestor, na formação continuada dos professores daquela escola, procurou-se ouvi-las mediante técnica de entrevista.

À semelhança dos procedimentos junto aos professores, as duas gestoras foram previamente esclarecidas a respeito da pesquisa, salientando-se sempre a importância de suas opiniões. Assim é que, a partir de uma agenda em comum acordo, desenvolveu-se a entrevista, a partir de um roteiro antes elaborado, na perspectiva de colher informações referentes aos anos letivos de 2005 e 2006.

Deixando as entrevistadas à vontade, a entrevista desencadeou-se individualmente, em dias alternados para não alterar a rotina de trabalho das duas gestoras. Observando-se as características da técnica da entrevista, formularam-se seis questões abertas, objetivando-se extrair, de forma nítida, as informações em vista. Para a identificação das opiniões usar-se-ão os códigos: (G1=Gestor geral) e

(G2=Vice-gestor). A preferência inicial para o contexto da entrevista incidiu sobre a questão: Em sua opinião, qual o significado do Programa de Formação Continuada sob a responsabilidade do sistema municipal de ensino de São Luís?

Percebo que foi uma grande iniciativa uma vez que a escola é o espaço desta formação, oportunizando uma discussão conjunta, descobrindo as dificuldades e buscando alternativas. A Semed empenhou-se para implantar esse audacioso Programa. Além disso, há uma valorização, por parte da Semed, no sentido da certificação para todos os participantes, pela carga horária cursada. (G1)

Considero importante quando o documento chegou na escola, eu tive a preocupação em ler para entender o que estaria acontecendo, vejo o Programa como uma grande oportunidade para o professor repensar sua prática, no sentido de melhorar o seu trabalho, junto aos alunos. (G2)

A leitura feita pelas duas gestoras sobre o Programa de Formação Continuada destaca a oportunidade para o professor, a partir de uma discussão conjunta, repensar sua prática pedagógica junto ao alunado. Tem-se, portanto, uma expectativa das depoentes no que se refere à busca de melhores condições de proporcionar, no contexto do ensino, um processo mais significativo. Para isso, torna-se necessária uma estreita relação entre o discurso e as ações. No exercício dessa prerrogativa, na dinâmica escolar em geral, acredita-se que os objetivos mais amplos da educação, da escola e do fazer dos professores serão concretizados de forma mais efetiva.

No que se refere ao comentário da (G2) quanto ao “repensar da sua prática,” entende-se que, no espaço das reflexões, nas atividades da formação continuada, é possível que seja encontrado sempre um novo caminho para as realizações no cotidiano educativo. Isso se tornará muito significativo para os professores, mormente quanto às orientação teórico-metodológicas, tendo como base os pressupostos teóricos condizentes às temáticas em pauta. Quanto à certificação dos participantes, a gestora geral da escola destaca que reflete por parte da Semed, um nível de organização do processo, e, sobretudo, de valorização do professor

Segundo as entrevistadas, a escola na sua organização normal já inclui no seu cronograma a formação continuada dos professores que atuam nos três turnos.

A escola se organiza dentro da programação normal da escola. No início do ano letivo, na jornada pedagógica, são discutidas problemáticas e, a partir daí, é elaborado o Plano de Formação Anual de formação Continuada, com as temáticas selecionadas. Para os professores da 1ª à 4ª série, os

encontros são mensais, aos sábados e de 5ª a 8ª série às terças-feiras, quinzenalmente. (G1)

Existe um cronograma, mas às vezes ele não é seguido à risca, por conta de outras necessidades que vão surgindo, quando isso acontece, as datas são alteradas. A formação realiza-se de acordo com este cronograma, atendendo aos três turnos. (G2)

Os dois posicionamentos, das gestoras da escola investigada vão ao encontro do que se defende no contemporâneo de que a escola precisa ser um local de trabalho, requerendo, para isso, uma consciência a respeito de planejamento em termos gerais e específicos. A organização da escola exige, evidentemente, que as atividades sejam planejadas. A proposta básica que norteia uma instituição de ensino é o Projeto Político-Pedagógico, que por sua vez, precisa considerar essa ação desenvolvida na escola, ou melhor, a formação continuada de professores é um desiderato legítimo. Diante disso, convém destacar:

[...] para que os professores na escola sejam autênticos profissionais do desenvolvimento humano, é preciso que a escola seja primeiro de tudo, um centro de formação para todos os que nela convivem, incluindo os professores, e que esteja organizada para nela se viver em conjunto um projeto: seu projeto de formação. (ALARCÃO, 2003, p. 102).

Assim, as gestoras disseram que, realmente, a escola possui um plano de Formação cujos objetivos se encontram conjugados ao Programa de Formação Continuada coordenado pela Semed. Observou-se em reuniões na escola a preocupação de todos os participantes, naquele momento, quanto ao Plano de Formação, seus objetivos específicos, temáticas que deveriam ser trabalhadas e outros pontos relacionados aos encontros. Porém, mesmo tendo participado de vários estudos sobre o programa, percebe-se a necessidade de maior aprofundamento filosófico, sociológico, pedagógico e outros relativos ao citado programa, por parte das gestoras.

Ao serem abordadas a respeito da formação continuada, em desenvolvimento na escola, ter provocado alguma mudança no processo educativo, as entrevistadas realçaram:

Houve mudança, percebe-se que os professores apresentam mais iniciativa em relação ao seu trabalho e também uma preocupação com o aproveitamento escolar dos alunos. Eles também se voltam mais para a questão escola x família. (G1)

Reconheço que houve alguma mudança na ação docente. Porém, as mudanças somente são evidenciadas naqueles profissionais que têm participação maior no processo de formação e que demonstram um interesse em buscar algo novo. (G2)

Acredita-se que o processo de formação continuada contribui de alguma forma, para que se venha processar mudanças no âmbito do ensino. Essa vantagem só poderá vir a consolidar-se a partir de uma liberdade individual e coletiva em que os atores saibam o que fazer, no confronto com situações diversas, no fenômeno educativo. Daí o significado da formação continuada e de profissionalização que não pode ser considerada de forma puramente técnica, mas um momento de conjugação de esforços objetivando a construção e renovação de competências com base numa permanente articulação inicial e continuada, trazendo para esse contexto, o dia-a-dia da docência. Trata-se, portanto, de uma formação contextualizada em que sejam considerados os propósitos e a consecução destes no ensino, visando, sobretudo, o cumprimento da função social da escola, ou seja, ensinar.

Quanto às mudanças apontadas pelas duas entrevistadas, há de se ressaltar G1 que se refere à iniciativa e à preocupação com o aproveitamento dos alunos. Esses dois aspectos são próprios da docência caso não sejam percebidos na prática. O que vem a ser do ensino? Entretanto, é salutar que a formação continuada tenha proporcionado, junto aos docentes, essa condição uma vez ser favorável aos esquemas didáticos a serem criados pelo professor com a preocupação quanto ao aproveitamento do alunado. Outra particularidade encontra-se no depoimento (G2), quando refere que as mudanças não são gerais, mas são evidenciadas naqueles que têm uma participação satisfatória nos encontros e demonstram um interesse.

A participação e o interesse numa atividade do tipo da formação contínua não são aspectos indissociáveis, guardando cada um sua natureza. Às vezes, as pessoas estão presentes num determinado evento, porém não participam. Será por falta de interesse? Defende-se que a consciência a ser despertada, sobre algo, chega a despertar o interesse que, ao mesmo tempo, poderá conduzir o sujeito à participação.

Para isso, é preciso que haja, no ângulo dos estudos e atividades da referida formação, uma relação com as situações reais e significativas do contexto docente. As abstrações precisam ser afastadas, na medida em que elas são distantes do real. Não instiga a participação e o interesse. Além disso, convém ainda salientar a proposição de Nóvoa (1995), quando afirma que o eu profissional é inseparável do eu pessoal. Nesse sentido, a questão do interesse perpassa também pela identidade de cada profissional.

Também se questionou a gestora geral e a vice-gestora quanto ao seu envolvimento na formação continuada de professores realizada na instituição em que trabalham. O que foi revelado, por parte da gestora geral, é que sua participação é efetiva, ajudando os coordenadores na elaboração da pauta de cada reunião bem como quanto às providências na convocação dos professores para as reuniões, sessões de estudos etc. A vice-gestora realça que atua mais nos trabalhos do noturno, pois ajuda a coordenadora da noite nas suas atividades.

Eu participo inclusive na elaboração da pauta, junto com os coordenadores. Além disso, participo viabilizando os materiais necessários como textos etc. Também faço a convocação dos professores. (G1)

Ajudo a coordenadora na construção da pauta, no noturno, pois tenho uma maior articulação com a coordenadora pedagógica desse turno, o que facilita meu envolvimento, até porque ela organiza e realiza as atividades, mas pede para mim sugestões. (G2)

Conforme as informações das gestoras, o entendimento que elas têm sobre participação, num evento, se resume em ajudar na elaboração da pauta e no que se refere à responsabilidade em providenciar o material necessário à execução do Plano de Formação Continuada de Professores. Entretanto, a indagação feita aos entrevistados, foi na expectativa de saber o envolvimento na prática dessa formação, como professor que participa das leituras de textos, discussões, apresentação de trabalhos e outras atividades similares.

Essa questão do nível de participação poderá ficar subtendida assim: “ajudei na elaboração da agenda, consegui o material e convoquei os professores, a contribuição está dada de acordo com minha função de gestora da escola”. É preciso, portanto, que haja, por parte das entrevistadas, um outro entendimento sobre a finalidade da formação continuada, e, principalmente sobre a função de gestora escolar.

Entendendo que os saberes experienciais fazem parte da temática deste trabalho e considerando a importância da opinião das gestoras entrevistadas, a respeito dos mencionados saberes, suscitou-se: No contexto da prática pedagógica como você compreende os saberes experienciais?

Diz respeito à história de vida do professor, ou seja, esse saber experiencial é o que o professor, ou seja, esse saber experiencial é o que o professor aplica em sala de aula o que ele domina ao longo de sua vida, tanto no campo pessoal quanto as experiências vivenciadas no campo profissional. No meu ponto de vista o saber experiencial precisa ser fortalecido com o conhecimento científico. (G1)

Os saberes experienciais são construídos a partir da vida do professor, sendo inclusive, muito importante para que ele possa aplicar uma metodologia diferenciada, pois, estes saberes, relacionam-se com sua história de vida. Penso que todos os professores têm estes saberes, mas acredito que muitos deles nem sabem o significado para sua prática. Seria interessante que a formação continuada pudesse discutir mais sobre estes saberes, no sentido da importância deles no processo ensino-aprendizagem. (G2)

As atribuições conceituais dos professores, que se encontram como gestores da escola, demonstram uma convicção lógica a respeito de saberes experienciais. Cumpre considerar-se que um gestor escolar é, antes de tudo, um educador pelo menos essa é a coerência que transita entre os intelectuais da educação. A prática educativa, conforme os teóricos da epistemologia da prática, é uma atividade profissional, além de ser uma fonte de aprendizagem. Em relação ao conceito do saber experiencial, ressalte-se que

É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser. (TARDIF, 2003, p. 110).

No raciocínio da (G1) há uma preocupação quanto ao saber experiencial, isto é, “ele precisa ser fortalecido com um conhecimento científico”. Em se tratando de saberes, em sua pluralidade, há de se compreender que eles não são isolados da Ciência; ao contrário: os dois saberes se entrecruzam e são mobilizados pelo docente em suas ações, havendo, portanto, um fortalecimento mútuo. Se toda profissão possui um saber especificado, a de docente também é sustentada teórica e metodologicamente por um referencial cuja repercussão e contingência precisam ser compreendidas.

Nessa direção, apreende-se que é preciso garantir as condições também em nível da instituição escolar, necessárias à apropriação do conhecimento profissional, a partir de uma organização curricular e de um projeto político pedagógico cujo fundamento básico seja a compreensão quanto à indissociabilidade entre teoria e prática.

Na base do depoimento da vice-gestora, identifica-se quase a mesma linha de pensamento apresentada por parte da gestora geral. Há, entretanto, explicações a serem comentadas. A primeira refere-se à idéia da depoente em admitir que os professores têm esses saberes, mas que, muitos deles, não sabem o significado para sua prática. A outra diz respeito à advertência quanto à necessidade

da formação continuada discutir mais sobre os saberes experienciais, cabendo aos participantes dos encontros de formação continuada solicitarem, naquele espaço, a intensificação da abordagem referente aos citados saberes e mediar as discussões, trazendo a realidade da sala-de-aula.

Cumprido destacar que, no âmbito específico da formação continuada, os saberes experienciais presentes individual e coletivamente poderão contribuir para a construção de novas estratégias de ensino, assegurando-se, assim, um aprendizado profissional cujas novas tendências inclinar-se-ão para uma prática reflexiva em todas as suas dimensões. É preciso, portanto investir na participação efetiva de todos os profissionais do magistério, com exercício naquele estabelecimento de ensino. Brzezinski (1999, p.147) acrescenta que:

[...] as novas tendências apontam para a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repensa constantemente sua prática, ressignificando sua formação inserida nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional. No âmbito pessoal, produzindo a vida do professor, estimulando a perspectiva crítico-reflexiva, com pensamento autônomo, para um repensar de sua prática e reconstrução de uma identidade pessoal. No profissional, produzindo a docência com dimensões coletivas, promovendo a preparação de investigadores, de processos reflexivos. No âmbito organizacional, produzindo a escola, transformando-a em um espaço de trabalho e formação.

Para finalizar a entrevista com os dois gestores, lançou-se mais uma indagação, qual seja: O que você ainda espera da Formação Continuada de professores nesta Unidade de Educação Básica?

Nossa formação precisa melhorar, ou seja, só formação mesmo, porque às vezes a discussão do dia-a-dia toma o espaço da formação e acaba se discutindo outros assuntos. É preciso que se discuta principalmente temas que servirão para encaminhar as questões da sala de aula, da aprendizagem dos alunos. (G1)

Eu espero que ela seja de fato, uma formação que possa contar com a participação dos professores e que os temas, a serem discutidos, sejam realmente significativos para a melhoria do trabalho em sala de aula. Espero que o professor possa estar sentindo-se cada vez melhor no desempenho das suas funções docentes. (G2)

Conforme as entrevistadas, elas são participantes da formação continuada. Assim sendo, fica mais fácil o encaminhamento das discussões com vistas à implementação de estratégias de ensino, no contexto da sala-de-aula. Contudo, convém ressaltar a importância da participação não só dos professores na formação continuada, mas também dos gestores, na medida em que todos os sujeitos são responsáveis pelo cotidiano pedagógico da escola. O esforço em

comum, no sentido da melhoria de todo o processo formativo, é o ponto de partida, inclusive para o emergir de novas propostas com outras formas de organização da citada prática formativa desenvolvida com professores. A revisão dos temas é outra condição apropriada à garantia de um processo mais interativo. É preciso que seja esclarecido aos professores e aos demais membros do magistério que a docência envolve um conjunto de saberes. A realidade atual, com vários desafios, exige que os profissionais, em geral, ampliem seus conhecimentos.

Considerando-se a significância da opinião dos educadores que, mesmo não estando em sala-de-aula, poderiam oferecer maiores esclarecimentos a respeito do cotidiano de uma Unidade de Educação Básica da rede municipal de ensino, é que se investigou, junto aos coordenadores pedagógicos, aspectos referentes à formação continuada. Inicialmente, questionou-se quanto à participação desses dois profissionais nas atividades de formação continuada desenvolvida pela Semed. As respostas foram afirmativas, e salientaram a contribuição desta formação para o desempenho destes profissionais no âmbito da escola.

Eu participo sim, dos encontros mensais realizados pela Semed. Lá, é discutida a fundamentação teórico-metodológica pertinente principalmente ao nosso trabalho como formadoras na escola. Contribui com meu trabalho, porque existe troca de experiências entre os coordenadores. (C1)

Participo da formação dos coordenadores. Na minha opinião, tem sido favorável, não só para meu trabalho na escola, mas para minha formação profissional de um modo geral, pois tenho oportunidade de ler textos importantes na área da educação. (C2)

Estes posicionamentos são importantes para a interpretação de que o coordenador pedagógico não se basta no seu trabalho. Além das experiências vivenciadas na escola, ele necessita fortalecer sua prática a partir de conhecimentos gerais e específicos, da área educacional, que possam ir além daqueles adquiridos na formação inicial, tendo, assim, a possibilidade de conhecer, através das abordagens dos conteúdos educativos e as experiências das ações escolares desenvolvidas, o mundo de docentes, alunos e da própria comunidade.

Entende-se, portanto, diante da expressão de um dos coordenadores entrevistados, que os estudos no contexto da formação continuada têm oportunizado a produção de conhecimentos a partir das abordagens teóricas. Além disso, a troca de experiências vivenciadas nas diferentes escolas representa uma significativa contribuição para o trabalho docente.

Ao serem inquiridos quanto à formação continuada desenvolvida na escola, os coordenadores pedagógicos realçaram aspectos relacionados ao planejamento e a participação de professores.

A formação continuada de professores é desenvolvida desde 2002, considerando o Plano de Formação da escola, o qual é elaborado em consonância com as Diretrizes do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo e com a realidade da escola. O Programa prevê a participação de todos os professores. Nesse ponto, encontramos dificuldades em compatibilizar horários. Realizamos os encontros por turno de trabalho. (C1)

No início do ano, aproveitamos a Jornada Pedagógica da escola, para discutirmos o Plano de Formação, é interessante porque nessa oportunidade, os professores discutem e sugerem temas. Ao longo do período letivo, é possível que ele sofra mudanças pelas necessidades apresentadas. Quanto à participação dos professores, é satisfatória, mas não se pode pensar em participação, apenas pela presença dele, pois alguns não falam, não discutem, é como se estivessem ali por um dever. (C2)

Os coordenadores se posicionaram quanto ao desenvolvimento da formação continuada no âmbito da escola, destacando que o Plano é elaborado obedecendo ao princípio da participação, haja vista que os professores participam da elaboração inicial do referido plano. Outro aspecto destacado pelo (C1) refere-se à relação do Plano de Formação da Escola, com as Diretrizes Gerais do Programa *São Luís te Quero Lendo e Escrevendo*, resguardando, no entanto, as especificidades daquela escola.

Nesse sentido, cabe destacar sobre a autonomia da escola, pois esta, segundo os estudiosos, sempre é relativa, ou seja: uma escola pertencente a uma rede de ensino desenvolverá suas ações, articuladamente com as políticas e diretrizes definidas naquela rede de ensino.

Quanto à participação dos professores, evidenciou-se, na fala dos coordenadores, uma prática dificultosa em dois sentidos: em relação à organização dos tempos pedagógicos, a fim de assegurar a presença de todos os professores, haja vista as outras atividades da escola e quanto à qualidade da participação desse professor.

Nas duas situações, fica claro o quanto a escola se distancia de algumas prerrogativas importantes, no que diz respeito às práticas formativas, pois ao considerar-se a escola como espaço de formação continuada, não se pode descartar as implicações que poderão existir, no cotidiano escolar, sendo necessário, portanto, que a escola crie condições objetivas, no sentido de mobilizar os professores a partir do entendimento acerca da natureza e significação do

processo formativo para a vida pessoal e profissional e redimensionar o espaço escolar, na perspectiva de priorizar as ações de acordo com finalidades, objetivos e prioridades definidas no seu Projeto Político e Pedagógico.

Os coordenadores pedagógicos realçaram alguns posicionamentos quanto ao desenvolvimento das atividades de formação continuada, tentando explicar como são trabalhados os conteúdos arrolados nos estudos. Quanto a isso, pode-se evidenciar uma coerência entre os dois coordenadores, apesar de desenvolverem a formação em tempos diferentes. Destacam-se algumas de suas respostas e, em seguida, as pistas que ensejam.

São trabalhados conteúdos pedagógicos, principalmente aqueles relacionados aos processos de aprendizagem, ou seja, tentar entender melhor aspectos pertinentes ao ensinar e ao aprender. (C1)

Reconheço a necessidade do professor fortalecer o domínio dos conteúdos das disciplinas que ministram. Isso é um ponto delicado, pois pela formação inicial, todos deveriam dominar, no entanto, é difícil para o professor reconhecer que não está ensinando bem, justamente pelas suas deficiências em alguns conteúdos. (C1)

Na formação continuada, os professores solicitam conteúdos pedagógicos e também conteúdos das disciplinas que ensinam. Nós trabalhamos mais os conteúdos pedagógicos, até pela nossa formação. Quanto aos conteúdos das disciplinas, é mais complicado, porque eles precisam saber não só 'como ensinar' mas também 'o que ensinar' fica mais complicado, quando o professor não domina conteúdos daquela disciplina. (C2)

Os depoimentos dos coordenadores oferecem pistas para uma reflexão acerca da formação continuada de professores. Estaria a formação privilegiando os conteúdos pedagógicos, mas sem causar impacto na prática docente, haja vista as deficiências relacionadas ao ensino dos conteúdos das disciplinas ministradas?

Estudos mostram que a formação continuada deve buscar o aperfeiçoamento profissional do professor, nos aspectos teórico-metodológicos, assegurando-se competências na área cognitiva, pois, embora o professor apresente um conjunto de metodologias, tornar-se-á imprescindível o domínio de conteúdo e, a partir daí, haverá uma conveniência, ou seja: a criação das metodologias para ensinar. Nesse sentido, considerando-se a realidade da escola pesquisada, aponta-se a necessidade de um permanente diagnóstico entre o professorado, na perspectiva de identificar suas dificuldades em relação aos conteúdos disciplinares a serem ensinados, planejando e executando estratégias de apropriação destes conteúdos pelos professores. Reconhece-se, entretanto, que não cabe somente à escola, caminhar nessa direção: é fundamental que essa

dificuldade seja diagnosticada e, principalmente, reconhecida pelo próprio sistema municipal de ensino de São Luís.

A formação continuada de professores tem como objetivo promover mudanças no processo ensino-aprendizagem, a partir do fortalecimento pessoal e profissional do professor. Nesse sentido, os coordenadores opinaram quanto à realidade da escola pesquisada, no que diz respeito a alguma mudança no processo ensino-aprendizagem, considerando-se a formação continuada, realizada no período de 2005 e 2006.

Ao final de cada período letivo, sempre procuramos avaliar o trabalho da escola, comparando principalmente com o resultado do desempenho dos alunos. Posso dizer que nas avaliações que os próprios professores fizeram eles apontaram que a formação contribuiu de alguma forma. Na nossa avaliação, ficou claro que, a formação oportunizou algumas mudanças, mesmo que tímidas em relação as necessidade. (C1)

A mudança percebida foi em relação ao interesse do professor em diversificar sua prática. Buscar estratégias metodológicas mais eficientes para ensinar os conteúdos curriculares. Isso é refletido no próprio aluno, quando ele relata que a aula do professor ficou melhor. Acredito que isso também tenha implicações num maior aprendizado. Acontece que as mudanças na escola, também dependem de outros fatores. (C2)

As opiniões remetem para uma reflexão em torno da percepção dos coordenadores entrevistados em relação às mudanças no processo educativo. Os dois depoentes reconhecem mudanças, sendo que o (C1) aponta para a perspectiva de que tais mudanças podem ser validadas pelo resultado do desempenho dos alunos no período de 2005 e 2006; entretanto o (C2) chama a atenção para a questão de que as mudanças desejadas na escola dependem também de outros fatores, além daqueles relacionados à formação continuada de professores.

Cabe destacar, portanto, o pensamento de que a escola é, na verdade, uma rede de interações e o êxito da prática escolar está relacionado com todos os aspectos pertinentes a esta instituição de ensino. Sendo assim, é preciso uma atitude cautelosa, para que não depositem na formação continuada todas as expectativas de melhoria do ensino, pois se sabe que, em se tratando da rede municipal de ensino de São Luís, aspectos fundamentais precisam ainda de investigações e investimentos.

Sendo os saberes experienciais uma das categorias de análise deste trabalho dissertativo, buscou-se saber qual a compreensão dos sujeitos da pesquisa, acerca do assunto, sendo que todos os envolvidos na amostra, inclusive os

coordenadores pedagógicos, apresentaram suas concepções a partir do questionamento: como você considera os saberes experienciais dos professores?

Entendo que os saberes experienciais têm origem na prática do cotidiano do professor, no momento em que ele interage nas diferentes situações e também com outros sujeitos envolvidos na mesma realidade, no caso a escola. (C1)

Posso dizer também que acho difícil o professor sistematizar os saberes experienciais, porque na minha opinião, muitos não têm consciência dos seus próprios saberes. (C1)

Considero que os saberes experienciais dos professores estão associados diretamente ao que estes vivenciam no coletivo da sua prática educativa. O trabalho do professor só tem significados, a partir da sua convivência com os sujeitos da ação educativa, ou seja, os seus alunos, seus colegas professores, os outros profissionais da escola. (C2)

Existem estudos sobre os saberes experienciais dos professores. Acredito que preciso buscar esta literatura, pois, cada vez mais, percebe-se que alguns professores, utilizam saberes próprios e acabam até se distanciando de outros conhecimentos, que segundo eles, não pertencem à sua prática. (C2)

Ao se posicionarem sobre os saberes experienciais dos professores, percebe-se certa cautela dos coordenadores pedagógicos, inclusive reconhecendo a necessidade de maiores investigações sobre o assunto. Em comum aos dois depoimentos, destaca-se o entendimento a respeito de que os saberes experienciais estão presentes num contexto de interações. Sobre isso, atenta-se para Tardif (2003, p. 49-50),

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominado e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc.

Quanto aos saberes experienciais, destaca-se, ainda, a posição do (C1), ao dizer que os professores não têm consciência desses saberes, o que remete à reflexão, no sentido de que, a rede de interações estabelecidas no cotidiano da escola ou fora dela é capaz de levar o professor a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que precisam transmiti-los, seja para si próprio, seja para seus pares seja para seus alunos.

A esse respeito, é importante realçar que o professor não transmite seus saberes a seus colegas somente em contextos formais de execução das tarefas,

mas também cotidianamente. Os professores dividem seus saberes de diversas maneiras, como, por exemplo, na organização da sala-de-aula para uma atividade, material didático, além da troca de informações uns com outros sobre sua atuação em diferentes situações do processo ensino-aprendizagem. No que se refere a esse processo, as escolas podem adotar meios de registros como diários e álbuns.

Uma das falas do C2 denuncia que o professor produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele tem uma compreensão e, portanto, um domínio da sua prática, o que faz com que ele se distancie dos saberes adquiridos fora dessa prática. Nesse sentido, entende-se que a prática cotidiana do professor não deve oportunizar apenas o desenvolvimento dos saberes da experiência, mas sim, assegurar um processo de aprendizagem em que o professor retraduz sua formação, a partir de uma retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional, permitindo rever seus saberes, avaliando-os e submetendo-os ao processo de validação construído pela prática do cotidiano da ação docente. Os coordenadores ainda expressaram a compreensão sobre o significado dos saberes experienciais no processo de formação continuada dos professores no âmbito da escola pesquisada. Destacam-se algumas proposições dos entrevistados.

Os saberes experienciais, na minha opinião, representam a base para a compreensão de processos relativos às situações pedagógicas. Por exemplo, na escola que trabalho, os professores têm demonstrado algumas iniciativas a partir dessa formação continuada, onde os saberes experienciais estão sendo explorados. Daí a significância dos referidos saberes para o processo de sua formação. (C1)

A significância dos saberes experienciais encontra-se na permanente aprendizagem do professor, mediante a troca de experiências. Por isso, eu acho que os saberes experienciais têm sua validade. Tenho expectativas que a formação continuada aqui na escola possa aprofundar melhor essa possibilidade de contemplar os saberes docentes que advêm de diversas fontes, incluindo a experiência. (C2)

A pertinência dos saberes experienciais fez com que a pesquisadora obtivesse a opinião dos dois coordenadores pedagógicos, quanto aos mencionados saberes. Destacando-se algumas apreciações apresentadas, sobressaem, por exemplo, a relação que o entrevistado (C1) faz entre os saberes experienciais e a formação continuada. Na verdade, um processo de formação de professores, pela própria identidade, traz, naturalmente, a vivência de cada participante. Essa dimensão é, portanto, um requisito para que as atividades desenvolvidas venham ao encontro das expectativas dos sujeitos presentes. No âmbito de uma formação continuada, os citados saberes devem ser vistos como uma conveniência.

Há de se compreender, no mesmo nível, a explicação do outro entrevistado no que se refere à mesma indagação, ou seja: quanto aos saberes experienciais. No que diz respeito à permanente aprendizagem do professor, a partir da troca de experiências, traduz a possível representação do entrevistado, considerando a realidade do seu contexto de trabalho aliado à formação continuada de professores. Nesse perfil, identifica-se um provável esquema mental significativo sobre os saberes experienciais considerando-se a conjuntura do discurso apresentado.

Após interpretar as opiniões solicitadas, torna-se oportuna uma apreciação relativa às observações feitas durante a aplicação do questionário, junto aos professores e o processo de entrevista com os docentes e mais quatro representantes da instituição de ensino, onde se desenvolveu a pesquisa, quais sejam, gestores e coordenadores pedagógicos. Fazendo-se uma comparação entre os dois grupos de professores, os que responderam ao questionário e os entrevistados, observa-se certa congruência nas afirmações, apresentando também algumas diferenças o que é natural, haja vista o aspecto da individualidade.

Só para exemplificar: enquanto os inquiridos, através das questões escritas, apontaram a avaliação como uma das dificuldades encontradas nas suas ações, apenas dois entrevistados trouxeram essa preocupação. Outros chegaram até mesmo a dar explicações a respeito de não fazerem apenas provas para avaliar seus alunos, pois, segundo eles, a avaliação é mais abrangente.

Salienta-se o mínimo de posições contraditórias, observando-se, assim, uma coerência na maioria dos pesquisados. Convém ressaltar, diante das proposições apresentadas, a importância de a formação continuada, desenvolvida na escola, trazer o discurso para a realidade concreta, trabalhando, portanto, questões que venham proporcionar, aos professores, uma melhor compreensão do seu papel no contexto educacional e, mais especificamente, no ensino. As dimensões teórico-metodológicas dos que se encontram no cotidiano educativo precisam de inovações, a partir de estudos e reflexões cada vez mais contundentes.

Há de se ressaltar, no contexto da pesquisa, nos contatos com os sujeitos envolvidos, ter sido observada uma característica bem presente neles, (professores, gestores e coordenadores pedagógicos), qual seja: o de se resguardar, em alguns momentos, diante da complexidade das questões, não se aprofundando nas suas afirmações. Essa atitude não significa negligência, mas, sim, uma atitude, já

conhecida entre profissionais da Educação, isto é, a dificuldade de dar explicações quanto às questões bem específicas do seu próprio trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Políticas Públicas precisam discutir sobre as questões educacionais sem perder de vista o contexto social concreto, uma vez que ela, a Educação, é resultante dessa simbiose cultural, necessitando, portanto, ser agente da vida social e política do país. Daí a importância da compreensão de que todo projeto educacional é um projeto político, havendo, por isso mesmo, a imprescindibilidade do educador, nos variados níveis de ensino. Entender esse aspecto político da Educação, a fim de que venha compreender-se o sentido de sua função e, conseqüentemente, da sociedade na qual se insere, é o desiderato de todos.

Nos dias atuais, os desafios que se apresentam para o ser humano, e, diante das relações pessoais e profissionais, as expectativas de participação na força-de-trabalho remetem à busca de uma formação, oriunda da escola a fim de que possa enfrentar as diferentes circunstâncias, na medida da autoconfiança e do autoprojeto de vida. Há de se entender ainda que, numa sociedade emergente, as rápidas e abrangentes transformações fazem parte do dia-a-dia, exigindo do cidadão significativos esforços diante das adversidades que vêm alterando a convivência social, as quais se caracterizam através de incertezas e provisoriidades.

Entretanto, o sistema educacional ainda não demonstrou capacidade no sentido de atender às diferentes demandas, mormente as sociais, a exemplo da educação que se ressentem, até hoje, de decisões mais realistas nos seus diferentes patamares. Nessa conjuntura, o sistema escolar, conforme a realidade do dia-a-dia, encontra-se estruturado em consonância aos interesses do capital. Embora nos discursos haja uma premeditação quanto à autonomia da escola, esta não tem forças para realizar as necessárias mudanças, na medida em que seu poder advém da própria classe dominante. Acrescente-se ainda certo descaso das autoridades educacionais ou do próprio poder público, o que agrava os problemas.

Nessas circunstâncias, o currículo e o próprio Projeto Político-Pedagógico precisam ser a expressão viva da realidade escolar, devendo, através das estratégias didático-pedagógicas, interagir com os diferentes contextos internos e com aqueles fora da escola, buscando-se, dialeticamente, a compreensão a respeito do próprio fazer pedagógico, o qual não pode ser visto de forma solitária. Isso significa que, desde o planejamento das atividades, gerais e específicas, a escola necessita buscar, junto a seus membros, em geral, essa participação efetiva,

assegurando então a criação de melhores condições para que se concretize, em todas as situações que emergem do contexto escolar, a relação conteúdo e forma.

Nesse cenário, as reflexões remetem a outro aspecto fundamental, qual seja, a formação de professores, sua profissionalização, seus saberes e sua prática. Os estudos e discussões em torno da Educação vêm-se intensificando desde a década de 90. Dentre as questões que se destacam encontram-se as que se referem ao ensino e, nesse âmbito, a formação de professores e suas especificidades. Observa-se por parte das instituições educacionais uma intenção quanto à importância de um processo formativo continuado envolvendo os docentes, na perspectiva de fortalecerem-se as ações pedagógicas junto ao alunado dos diferentes níveis de ensino. É nesse sentido é que as Políticas Públicas têm optado por alternativas que venham ao encontro dessa intenção.

Em se tratando da formação docente, conforme já foi contemplado no corpo desta dissertação, esta tem início antes mesmo da graduação, ou melhor, desde os primeiros anos de contatos escolares, familiares etc. A partir daí é que a referida formação começa a se consolidar. Contudo, a dimensão formativa inicial, em nível de um curso superior, para ser melhor compreendida, é necessário que o desenvolvimento das atividades curriculares na formação inicial se constitua num conjunto de aprendizagens subjacentes às ações que o professorado já empreende, sendo-lhes conferidas significados e orientações adequadas para uma formação condizente à realidade social em curso.

Quando se traz à tona a formação inicial do professor, não se quer dizer que a referida formação seja o bastante para que o docente se qualifique, considerando que o conhecimento não é acabado; portanto, o professor, à semelhança de outros profissionais, nunca estará definitivamente preparado, necessitando, então, de uma formação no decorrer de suas atividades profissionais, haja vista a importância da interação entre formação continuada e formação inicial uma vez que as duas são partes de um mesmo processo, ou seja: o de formar docentes numa unidade de ações em que as contradições sejam vistas e trabalhadas em contextos circunstanciais, quando as reflexões didáticas têm sua contribuição maior, isto é, o discernimento da realidade concreta, a saber, o sistema educacional e a própria escola.

Na pesquisa de campo constatou-se que a Semed, no seu Programa de Formação Continuada, deu um salto qualitativo, ao definir a escola como locus

dessa formação, tendo como ponto norteador um plano de formação elaborado pela própria instituição de ensino. Todavia, naquela mesma instituição, há necessidade de maior participação dos docentes nas atividades de formação. O significado maior desse trabalho, desenvolvido no âmbito escolar, precisa ser melhor entendido por parte dos que fazem a escola, a fim de que, realmente, ela, passe a se constituir um espaço de harmônico crescimento profissional de todos os trabalhadores do magistério.

Cumprе salientar-se que o mérito da investigação realizada repousa na consecução dos fins previstos, pois, através das observações sistemáticas e assistemáticas e as opiniões apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, foi possível configurar-se as seguintes compreensões:

- a) Os saberes da docência, quais sejam: os curriculares e os experienciais estão eles presentes no fazer pedagógico. Para isso, é preciso que as abordagens, no espaço de formação, contemplem as condições que possam favorecer os docentes com vistas a estabelecerem-se as relações entre os estudos efetivados e a realidade do seu trabalho, na medida em que o desenvolvimento profissional se abasteça no cotidiano das ações curriculares;
- b) No tocante à relação entre a formação continuada e os saberes experienciais tanto as observações diretas, as conversas informais, as respostas ao questionário e a entrevista foram decisivas para o entendimento de que o saber experiencial é, realmente, salutar para o ensino, na medida do fortalecimento do trabalho docente; porém, é preciso que este saber seja sistematizado e subsidiado pelo conhecimento científico, a fim de que não se constitua numa rotina totalmente desprovida de reflexão e intervenção adequada de acordo com as necessidades;
- c) As implicações teórico-práticas seguem o percurso da construção de conhecimentos, por parte da docência, servindo, inclusive, como carro-chefe às novas discussões que se patenteiam em situações da prática pedagógica;
- d) A formação continuada de professores não pode ser concebida como momentos definidos periodicamente, mas deverá ser desenvolvida permanentemente, em todas as situações vivenciadas na escola.

Quanto ao Sistema de Ensino Municipal de São Luís, o processo investigativo buscou o entendimento a respeito da estrutura e funcionamento, do atendimento e desempenho, bem como do Programa de Formação de Professores. Entende-se que, mesmo distante das intempéries sociais, o Sistema de Ensino Municipal de São Luís, ao se preocupar com a formação de professores, já demonstra, sobremaneira, uma intenção direcionada para a melhoria dos indicadores educacionais. Entretanto, essa intenção, na prática, tende a ser, até mesmo, dificultada pelas adversidades que se encontram no cotidiano do processo educativo.

Ao ouvir os atores da escola pesquisada discorrerem a respeito de suas práticas (dificuldades, ânsias, aspirações, alegrias etc.), algumas posições contraditórias foram identificadas, embora não tendo prejudicado o processo investigativo. Diante da pesquisa realizada e dos pressupostos apresentados nessas considerações finais, a convicção pessoal é quanto à formulação de algumas observações sugestivas, quais sejam:

- a) A formação continuada precisa acontecer de forma interativa com a formação inicial, com vistas ao fortalecimento das duas modalidades de formação;
- b) A Semed precisa intensificar as estratégias de avaliação do Programa de Formação Continuada em todas as escolas, sob sua responsabilidade, inclusive realizando pesquisas;
- c) Torna-se necessário um acompanhamento mais sistemático das atividades desenvolvidas na escola, incluindo-se a formação continuada;
- d) É preciso que os gestores e coordenadores pedagógicos compreendam o quanto é importante a participação efetiva de todos os professores nas práticas de formação continuada, usando, para isso, estratégias democráticas com vistas a que se associem quanto ao significado dessas ações desenvolvidas na escola;
- e) O processo de formação continuada precisa contemplar, com mais efervescência, os saberes experienciais dos professores, a partir das expressões destes de forma argumentativa, interrogativa ou até mesmo descritiva; o importante é a socialização desses saberes e, sobretudo, a reflexão sobre eles;

- f) Os coordenadores precisam avaliar, em conjunto com os professores, as atividades da formação continuada, objetivando a troca de sugestões para a melhoria deste processo;
- g) Ao planejar a formação continuada de professores, a escola precisa realizar diagnósticos, considerando o perfil do alunado, indicadores de desempenho e sua própria cultura organizacional, a fim de que a referida formação seja realmente compatível às reais necessidades.

Por fim, crê-se ressaltar-se a importância da presente pesquisa, na medida em que todo o processo de investigação representa, hoje, mais um aprendizado para a mestranda cuja clareza é a de que, diante da complexidade do sistema escolar, não foi possível, evidentemente, alcançar todos os níveis dessa realidade, mas os resultados do estudo indicam que outros trabalhos precisam ser desenvolvidos e, nesse processo, os aspectos, oriundos deste momento de construção, poderão servir de suporte às próximas investigações educacionais e, mais precisamente, quanto à formação continuada e os saberes experienciais de professores, na perspectiva da elaboração de novas proposições sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. p. 99-122.

ALTUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 475-496.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-60.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM. Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre **Razões práticas**. Trad. Mariza Corrêa. Campinas SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96. Apresentação Esther Grossi. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 142.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professor para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder. **Revista Educação & Sociedade**, ano xx, n. 68, dez. 1999.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Universidade e formação de professor: que rumos tomar. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 30-50.

_____. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Revista Em Aberto.** Brasília, ago. 1982.

_____. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura.** Brasília: INEP, 1987.

_____. (Org.) **Reinventar a escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia educacional**, Rio de Janeiro, (55): 12-8, nov/dez. 1983.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e estado: base e superestrutura: relações e mediações.** 4. ed. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1990.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1994.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DESAULIERS, Julieta Beatriz Ramos. Formação Competência e Cidadania. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, Campinas, ano XVIII, n. 60, p. 51-63, dez. 1997.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivista e da psicologia Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FORQUIM, Jean Claude (org.). **Sociologia da educação**: dez anos de pesquisa. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e fase conceitual no campo educacional. In: GESTILLI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão social: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 77-108.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GIROUX, Henry. Rumo a uma nova sociologia do currículo. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Candido, Alberto. **A educação em perspectiva sociológica**. 2. ed. São Paulo: EPU, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.

_____. **Concepção dialética da história**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A, 1991b

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. v. 77. (Coleção Questões da nossa época).

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KREUTZ, Lucio. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em revista**, Belo Horizonte, (3): 12-16, jun. 1986.

LEITE, Siomara Borba. Refletindo sobre o significado do conhecimento científico. **Revista em aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, abr/jun. 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LINHARES, Célia; SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de Professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília: Plano Editora, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo. Cortez, 1996.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: _____. (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 37-38.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **PROGRAMA “SÃO LUIS, TE QUERO LENDO E ESCRREVENDO. Formação dos Educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação**. São Luís: SEMED, 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação/ SEDUC. **Informe Estatístico – Região Metropolitana 2006**. Supervisão de Estatísticas Educacionais. São Luís, Janeiro / 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Relações Universidade-escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Revista Educação & Sociedade**. São Paulo. Campinas, v. 22, n. 74, p.121-142, abril 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. Trad. Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAMPLONA, Marco Antonio Vilela. A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica. In: DIAS, Edmundo Fernandez (Org.). **Educação e Política: Gramsci e o problema da hegemonia**. São Paulo: Cortez, 1989. Caderno CEDES, n. 3.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul. 1996.

RAMALHO, Betânia Leite et al. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAPOSO, Maria da Conceição Brenha. O método dialético. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 1. n. 2, p.110-118, jul./dez 2002.

_____. **A trajetória da formação docente e suas relações com a educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão – UFMA, São Luís, MA, [s.d.].

RIBEIRO, Madison Rocha. **A formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, em Castanhal / PA: continuidade ou descontinuidade?** 184 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2005.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo. Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6. ed Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professor e qualidade do ensino. In: _____. **Escola básica**. Campinas: Papirus, 1992, p. 137-146.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Informática. Dados estatísticos da rede municipal de ensino. São Luís: mimeo, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnico Pedagógica. **Educação Municipal**: relato de uma trajetória de compromisso com a escola pública. São Luís, julho 2003. Não publicado.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, M. C. S. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 66 (154): 432-450, set/dez, 1985.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, Adolfo Dánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ZAIDAN, Sanura. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Senhor(a) professor(a)

Considerando o tema de minha dissertação de Mestrado em Educação/UFMA, ou seja, *Formação Continuada e os Saberes Experienciais dos professores das escolas municipais de São Luís: implicações teórico-práticas*, solicito sua gentileza em colaborar com esta pesquisa, preenchendo este questionário.

Agradeço antecipadamente,

Ana Cássia Castelo Branco**1 Dados de Identificação**

- Sexo: M F
- Idade: 20 a 30 anos
30 a 40 anos
40 a 50 anos
Acima de 50 anos
- Bairro onde mora _____
- Ocupação dos pais:
Pai _____ Mãe _____
- Anos de atividade docente _____
- Turno em que trabalha: Matutino Vespertino Noturno
- Nível ou modalidade de ensino em que leciona _____ Séries _____

2 Quanto à Formação dos seus Pais

- Ensino Fundamental completo incompleto
- Ensino Médio completo incompleto
- Ensino Superior completo incompleto

3 Em Qual Sistema Educacional você cursou

a) O Ensino Fundamental:

- Sistema Público: Estadual turno: diurno noturno
Municipal turno: diurno noturno
- Sistema Particular: turno: diurno noturno

b) O Ensino Médio:

- Sistema Público: Estadual turno: diurno noturno
- Sistema Particular: turno: diurno noturno

4 No que se refere ao Ensino Médio você cursou:

- a) Formação Geral turno: diurno noturno
- b) Magistério/ em Nível Médio turno: diurno noturno

5 Quanto à Escolaridade Superior:

- a) Você possui licenciatura? qual é o curso? _____
- b) Não concluiu o curso superior por quê? _____
- c) Possui outro curso superior sem licenciatura? sim não
Qual? _____
- d) Onde você cursou licenciatura
- UFMA turno: diurno noturno
 - UEMA Regular turno: diurno noturno
 - PROCAD/PQD

6 A respeito da Pós-Graduação:

- Especialização Mestrado Doutorado
- a) Cursou e concluiu: sim não
- b) Instituição formadora: UFMA UEMA Instituição privada

- c) atitudinais
- d) nenhum

7.6 Qual o significado de suas experiências para o desenvolvimento das atividades docentes? _____

7.7 Os saberes experienciais dos professores têm sido contemplados na formação continuada?

- sim não em parte

Justifique sua resposta _____

7.8 Na sua prática docente, mesmo com os estudos realizados na formação continuada, em que você ainda sente dificuldades?

- a) No planejamento das atividades
- b) No domínio de conteúdos
- c) Na avaliação

7.9 Considerando suas leituras, cite os principais teóricos ou autores da área educacional que fundamentam sua atividade docente.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para professores

ROTEIRO DE ENTREVISTA **Entrevistados: 10 professores**

1. Dê sua opinião quanto aos conhecimentos construídos na formação inicial, destacando sua significância para a prática profissional.
2. No seu curso de licenciatura foi possível consolidar os conhecimentos da área educacional? Nesse sentido, em que o curso de licenciatura precisa melhorar?
3. Em sua opinião, o que são saberes experienciais?
4. Como você estabelece a relação entre os saberes experienciais e sua prática docente?
5. Como os saberes experienciais podem ser sistematizados, visando o fortalecimento do trabalho docente?
6. Descreva sobre a formação continuada realizada na sua escola.
7. A formação continuada, realizada na escola, contempla os saberes experienciais dos professores?
8. Em sua opinião, quais os aspectos que precisam melhorar no processo de formação continuada realizada na escola?
9. Considerando que os docentes desta escola são conhecedores dos índices de aprovação e reprovação, nos períodos letivos de 2005 e 2006, em sua opinião qual a contribuição da formação continuada quanto a esses indicadores de desempenho dos alunos?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para gestores

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistados: 2 Gestores

1. Em sua opinião qual o significado do Programa de Formação Continuada, implantado em 2002, na rede de ensino municipal em São Luís?
2. Como a escola, sob a sua direção, se organiza para a realização da formação continuada?
3. Na sua concepção a formação continuada, em desenvolvimento na escola, tem provocado alguma mudança no processo educativo?
4. Como se dá o seu envolvimento na formação continuada de professores na escola?
5. No contexto da prática pedagógica como você compreende os saberes experienciais?
6. O que você ainda espera da formação continuada de professores nesta Unidade de Educação Básica?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para coordenador pedagógico

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Entrevistados: 2 Coordenadores Pedagógicos

- 1. A Semed desenvolve atividades de formação continuada para os coordenadores pedagógicos das escolas. Nesse sentido, gostaríamos de saber:**
 - Você participa dessa formação?
 - Essa formação tem favorecido o seu desempenho na escola?

- 2. Sabe-se que nesta escola onde você trabalha se encontra em desenvolvimento o Programa de Formação Continuada. Nesse sentido, gostaríamos de saber:**
 - Existe um plano para as atividades de formação?
 - Todos os professores participam?
 - Eles têm apresentado alguma dificuldade para participação?

- 3. Durante o desenvolvimento das atividades de formação continuada:**
 - São trabalhados os conteúdos pedagógicos?
 - São trabalhados os conteúdos das disciplinas que os professores ministram?
 - Há dificuldades em organizar e realizar a formação continuada na escola?

- 4. Em sua opinião, considerando o período letivo de 2005 e 2006, os professores apresentaram no processo ensino-aprendizagem, alguma mudança a partir da formação continuada? Em quais aspectos?**

- 5. Como você considera os saberes experienciais dos professores?**

- 6. Em sua opinião, qual a significância dos saberes experienciais dos professores no seu processo de formação continuada?**

Branco, Ana Cássia Castelo

Formação continuada e os saberes experienciais de professores das escolas municipais de São Luís: implicações teórico-práticas / Ana Cássia Castelo Branco. – São Luís, 2008.

172f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Brenha Rapôso

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2008.

1. Professor – Formação continuada I. Título.

CDU 371.3 (812.1)