

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente**

**UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE**  
**PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE SARANDI (2001 a 2004)**

**ANA MARIA DA LUZ CARDOSO**  
**ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> SONIA MARIA V. NEGRÃO**

**MARINGÁ-PR**  
**2006**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**  
**Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente**

**UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE**  
**PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE SARANDI (2001 A 2004)**

Dissertação apresentada por Ana Maria da Luz Cardoso, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Maria Vieira Negrão

**MARINGÁ-PR**  
**2006**

ANA MARIA DA LUZ CARDOSO

**UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE SARANDI (2001 A 2004)**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria Vieira Negrão (Orientadora) – UEM

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Marlene Rosa Cainelli - UEL – Londrina

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Marta Silene Ferreira Barros – UEM

Maringá, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

*"É evidente, também, que a educação do futuro será contínua. Já que se tratará menos de 'ganhar' a vida do que aprender a renovar sua vida".*

*McLuhan*

## DEDICATÓRIA

*À memória de meu pai, Francisco Ribeiro da Luz, que mesmo tendo deixado esse plano há muito tempo, sua imagem jamais se apagou em minha memória, e se estivesse aqui, certamente estaria vibrando com minha vitória, que também é sua.*

## AGRADECIMENTOS

A produção de um trabalho como este nunca é feita apenas por quem o escreve. Muitas pessoas contribuem com idéias, palavras, leituras, observações, críticas... Sendo assim, ao finalizar este trabalho, não poderia deixar de agradecer a algumas destas pessoas, tão fundamentais:

A Deus, pois sem ele jamais teria chegado aonde cheguei. Sua proteção me fez forte e sua bênção me fez seguir em frente, sem me abater diante dos problemas.

À professora Sonia Maria Vieira Negrão, pela amizade, orientação competente e incentivo constante. Além de orientar a pesquisa, proporcionou-me uma nova maneira de ver o mundo e encarar as situações difíceis; soube corrigir-me quando necessário, mas, sobretudo, soube elogiar os progressos e compreender as limitações. Para mim, foi motivo de muita alegria me descobrir acompanhada por ela nesta caminhada.

À minha família: mamãe Luiza, os filhos Geovani, Charles e Letícia e o esposo José Carlos, que souberam entender minha opção pelo estudo, compreender e respeitar a ausência em tantos momentos e, como ninguém, apoiar-me nos momentos difíceis, brindando comigo cada etapa vencida.

À banca examinadora: professora Marta Silene Ferreira Barros e Professora Marlene Rosa Cainelli, pela disponibilidade em conhecer este trabalho, pelas valiosas sugestões apresentadas durante o Exame de Qualificação e também pela presença continuada na banca examinadora.

Aos professores do Mestrado em Educação da UEM, pela compartilha de conhecimentos.

Ao professor José Luiz de Araújo, Secretário Municipal de Educação de Sarandi, pela oportunidade e incentivo nesta pesquisa.

Aos professores da Rede Municipal de Sarandi, que concordaram em participar das entrevistas, fazendo com que este trabalho fosse concretizado.

Aos professores da UEM, docentes ministrantes do Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Sarandi, pela contribuição.

Ao Hugo e Márcia, funcionários da Secretaria do Mestrado em Educação, pelo atendimento, auxílio e dedicação.

À professora Luci Frare Kira, que na orientação de trabalho monográfico do curso de

especialização me possibilitou, além de muitos conhecimentos, o incentivo a prosseguir os estudos e cursar o Mestrado.

À professora Irizelda Martins de Souza e Silva, pela contribuição e incentivo.

Ao professor Juliano Tamanini, pela revisão final do trabalho e pelas sugestões oferecidas, permitindo-me apropriá-las.

Enfim, aos amigos: Bernadete, Maria Irene, Rosa Eliana, Nelcy, Maria Christine, Magda, Luciano, Ivanda, Raquel, Bete, Valdemar e Talita, que sempre acreditaram e torceram por mim.

Por tudo isso, pelos laços afetivos existentes, estreitados mais ainda neste percurso, a razão do meu sentimento: Obrigada!

CARDOSO, Ana Maria da Luz. **Um olhar sobre a formação continuada de professores na rede municipal de Sarandi (2001 a 2004)**. (125 f). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria Vieira Negrão. Maringá, 2006.

## RESUMO

A Secretaria Municipal de Educação de Sarandi, em parceria com a Universidade Estadual de Maringá desenvolveu, no período de 2001 a 2004, o Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Sarandi, estruturado em cursos, divididos por áreas disciplinares conforme o currículo de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e atingiu a todos os professores da rede. O Programa teve o objetivo de oportunizar aos professores a reflexão sobre sua prática pedagógica, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para a melhoria da ação docente por meio do trabalho com conteúdos das diferentes áreas curriculares e suas respectivas metodologias, realizando assim, a unicidade teoria-prática. O contato com muitos professores me levou a observar as muitas críticas atribuídas aos programas de formação continuada, tornando-a um assunto que despertou em mim o desejo de investigar. Minha inserção no Mestrado em Educação da UEM permitiu-me elaborar um projeto de pesquisa nesta área. Tomei, então, o Programa como objeto de pesquisa e entrevistei 40 professores participantes, a fim de verificar as representações e a avaliação que fizeram do mesmo. Entrevistei também os professores ministrantes do Programa, docentes de diversos departamentos da UEM, com a finalidade de verificar a avaliação sobre o Programa. As repostas dos professores foram categorizadas em palavras-chave e analisadas a partir do método de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (1977). Os resultados da pesquisa mostraram que a maioria dos professores foi ao Programa em busca de conteúdos curriculares, acreditando que o domínio dos conteúdos é o quanto basta para ser um bom professor e que um programa de formação continuada, para ser eficiente, deve priorizar os saberes conteudinais e didáticos. Nesse sentido, as disciplinas que mais atenderam as expectativas dos professores foram as que priorizaram os conteúdos curriculares. Entendo que a complexidade da formação continuada é muito maior que a simples transmissão de conteúdos, ela deve ser uma oportunidade de continuidade da formação inicial, proporcionando novas reflexões sobre a ação do professor e novos meios para que este possa desenvolver seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, proponho uma formação continuada como um processo, no qual os professores busquem coletivamente a autonomia em produzir saberes e valores, que leve em conta o contexto escolar em que acontece a prática pedagógica dos professores, uma formação realizada em seu ambiente de trabalho, ou seja, na própria escola.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores; saberes; reflexão; melhoria da prática pedagógica.



CARDOSO, Ana Maria da Luz. **A look in the continued formation of professors in the city of Sarandi (2001 a 2004).** (125 f). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Maria Vieira Negrão. Maringá, 2006.

## ABSTRACT

The department of Education of the city of Sarandi, in partnership with Maringá State University (UEM), developed in the period of 2001 to 2004, the Program of Continued Formation of the city of Sarandi (PFC), structuralized in courses, divided in discipline areas according to the résumé of 1st to 4th grades of Elementary school, and reached all the professors within the city. The Program had the objective of giving the opportunity to the professors to reflect on pedagogical practical, offering subsidies theoretician-methodological for the improvement of the teaching action by means of the work with contents of the different curricular areas and its respective methodologies, carrying through, thus the theory-practical unicity. The contact with many professors took me to observe the many criticism attributed to the programs of continued formation, becoming it a subject that awoke in me the desire to investigate. The insertion in the Mastering in Education of UEM allowed me to elaborate a research project in the area. I took the PFC as object of the research. I interviewed 40 participant professors, in order to verify the representations and the evaluation that they had made about the program and the ministrant professors of the PFC, professors of diverse departments of UEM, with the purpose to verify the evaluation on the Program. The replies of the professors had been categorized in key-word and analyzed from the method of Analysis of Content, considered for Bardin (1977). The results of the research had shown that the majority of the professors chose the Program in search of curricular contents, believing that the domain of the contents is how much it is enough to be a good professor and that a program of continued formation, to be efficient, must prioritize didactic and content knowledge. In this direction, the subjects that they attended more were the ones that more they had taken care of the expectations of the professors had been the ones that had prioritized the curricular contents. I understand that the complexity of the continued formation is much bigger than the simple transmission of contents; it must be a chance of continuity of the initial formation, must provide new reflections on the action of the professor and new ways so that this can develop its pedagogical work. In this direction, I consider the continued formation as a process, in which the professors collectively search the autonomy in producing knowledge and values that consider the school context where the pedagogical practice happens.

**Key word:** Continued formation of professors; knowledge; reflection; theoretician-practical unicity.

## LISTA DE SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação

CAE – Coordenadoria de Apoio ao Ensino Infantil, Fundamental e Médio

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAMs – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CETEPAR – Centro de Treinamento do Magistério

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAPFE – Comitê Nacional Pró-Formação da Educação

CONARCFE – Comissão Nacional pela Formação dos Educadores

CONSED – Conselho das Secretarias Estaduais de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IES – Instituto de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NRE – Núcleo Regional de Ensino

NUPES – Núcleo de Pesquisas e Estudos

PADES – Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior

PFC – Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Sarandi

PNEP - Plano Nacional de Educação Profissional

PPE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SMEDSdi – Secretaria Municipal de Educação de Sarandi

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

USP – Universidade de São Paulo

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representações dos PPs sobre o PFC

Gráfico 2 – Tipos de conhecimentos

Gráfico 3 – Avaliação geral das disciplinas

Gráfico 4 – Disciplinas que contribuíram com saberes curriculares

Gráfico 5 – Avaliação da categoria “conhecimentos” relacionada aos subsídios teóricos

Gráfico 6 – Avaliação da categoria “conhecimentos” relacionada à unicidade teoria-prática

Gráfico 7 – Fatores que levaram os PPs a não alcançarem suas expectativas com o PFC na categoria “conhecimentos”

Gráfico 8 – Avaliação da categoria “trocas de experiências”

Gráfico 9 – Avaliação da categoria “resolução de problemas”

Gráfico 10 – Avaliação da categoria “formação sócio-política”

Gráfico 11 – Avaliação da categoria “certificação”

Gráfico 12 – Avaliação dos PMs sobre o PFC

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>DEFININDO E CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....</b>	<b>16</b>
<b>Pesquisa qualitativa: mais do que uma abordagem, uma multirreferencialidade dos fenômenos.....</b>	<b>18</b>
<b>Estudo de caso: um mergulho no objeto de pesquisa.....</b>	<b>21</b>
<b>O instrumento de pesquisa: a entrevista semi-estruturada.....</b>	<b>22</b>
<b>Análise de conteúdo: compreendendo as comunicações para além de seus significados imediatos.....</b>	<b>25</b>
<b>Os colaboradores de pesquisa.....</b>	<b>28</b>
<b>O sistema educacional de Sarandi: um recorte.....</b>	<b>30</b>
<b>Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Sarandi (2001 a 2004) .....</b>	<b>39</b>
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REVISITANDO A TEORIA PARA APREENDER A FORMAÇÃO CONTINUADA .....</b>	<b>41</b>
<b>Formação: delineando conceitos.....</b>	<b>41</b>
<b>Formação profissional: um processo inacabado e permanente.....</b>	<b>45</b>
<b>Docência: a construção do profissional da educação.....</b>	<b>49</b>
<b>Formação inicial: do conceito à história.....</b>	<b>52</b>
<b>Formação continuada um constante aprendizado .....</b>	<b>62</b>
<b>Na busca de conceitos sobre formação continuada.....</b>	<b>63</b>
<b>Formação continuada: um pouco de história .....</b>	<b>66</b>
<b>Representações sociais: a imagem do desconhecido com base na experiência.....</b>	<b>72</b>
<b>PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE SARANDI: ALGUMAS IMAGENS .....</b>	<b>78</b>
<b>Do senso comum à teorização: análise das categorias.....</b>	<b>78</b>
<i>Conhecimentos.....</i>	<i>78</i>
<i>A revelação da imagem.....</i>	<i>92</i>
<i>Trocas de experiências.....</i>	<i>103</i>
<i>A revelação da imagem.....</i>	<i>105</i>

<i>Resolução de problemas</i> .....	106
A revelação da imagem.....	108
<i>Formação sócio-política</i> .....	109
A revelação da imagem.....	114
<i>Certificação</i> .....	115
A revelação da imagem.....	117
<b>Avaliação dos PMs sobre o PFC</b> .....	<b>117</b>
<b>CONCLUSÕES POSSÍVEIS</b> .....	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>126</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>130</b>

## INTRODUÇÃO

A temática da presente pesquisa está relacionada à formação continuada de professores, com o objetivo de analisar a avaliação dos professores que participam de programas de formação continuada. Para discutir o tema, elaborei uma pesquisa qualitativa, estruturada na forma de Estudo de Caso, a fim de analisar a avaliação que os professores participantes e os professores ministrantes fizeram sobre o Programa de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Sarandi, realizado no período de 2001 a 2004 pela Secretaria Municipal de Educação de Sarandi, em parceria com a Universidade Estadual de Maringá.

Na primeira parte, defini e contextualizei a pesquisa, resgatando os caminhos para a construção do trabalho, na tentativa de registrar o percurso de minha trajetória de formação e a organização da pesquisa empírica. Compõem esta etapa: o perfil dos colaboradores da pesquisa, ferramenta de pesquisa: entrevista semi-estruturada; técnica de análise das informações: análise de conteúdo; o recorte histórico sobre a Secretaria Municipal de Educação de Sarandi e a constituição do Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Sarandi.

Na seqüência, senti necessidade de resgatar historicamente a formação de professores: realizei análises da teoria para compreender a formação continuada de professores. A interlocução com autores que discutem o tema foi indispensável. García (1999), Collares et. al.(1999) e Bassedas & Cols (1996) me proporcionaram o entendimento sobre o termo “formação”, salientando que se trata de um processo característico dos seres vivos, o qual se inicia no momento da concepção e se estende pelo resto da vida, mas ao contrário dos animais, os seres humanos não se satisfazem com a formação biológica e natural, necessitando do trabalho para manter sua subsistência e se realizar pessoal e profissionalmente, o que requer formação específica: a formação profissional.

Sobre formação profissional, Souza et. al. (1993); Nosella (2003); Collares et. al (1999), e Tardif (2000) proporcionaram discussões produtivas. Mostraram que, dentre as diversas profissões, a de professor é uma das mais complexas, pois este profissional precisa se dedicar, e muito, aos estudos, à pesquisa, ao seu próprio desenvolvimento e aos alunos, sendo que, a cada dia, surgem novas experiências, novos termos, uma vez que tudo está em constante mudança. Além disso, é ele quem forma os outros profissionais, não apenas cientificamente, mas filosófica, psicológica, social, cultural e politicamente. Como mediador

da aprendizagem, o professor necessita participar ativamente do processo de aprender, buscar novos saberes, ser detentor de senso crítico, conhecer profundamente o campo do saber que pretende ensinar, além de ser capaz de produzir novos conhecimentos, por meio da realidade que o cerca.

Assim, a formação docente não se encerra com a formação inicial, requer formação continuada, pois tanto o cotidiano da sala de aula, quanto a sociedade, exigem do professor cada vez mais, conhecimento e visão de mundo, contribuindo assim, para o alcance dos objetivos quais sejam, preparar o indivíduo para o trabalho e para as transformações sociais. Para isto, os professores precisam desenvolver os saberes necessários à formação docente, os quais, resumidamente, se constituem em: saberes curriculares, saberes pedagógicos, saberes didáticos e saberes experienciais, no que concordam Tardif (2000) e Pimenta (2002), corroborados por Gauthier (1998), que acrescenta a esses saberes, os saberes filosóficos, sociológicos, políticos e culturais. A formação continuada pode e deve possibilitar aos professores o aprimoramento desses saberes.

Compreendi que a formação continuada possui papel fundamental na formação do professor, pois além de dar continuidade à formação inicial, tem a função de possibilitar ao profissional docente a compreensão dos conhecimentos que embasam sua profissão e o acompanhamento das transformações sociais, a fim de que o professor possa propiciar aos seus alunos, o acesso ao conhecimento científico e a participação ativa na transformação social.

Para analisar as informações colhidas junto aos sujeitos da pesquisa, recorri à teoria das representações sociais e apoiei-me em Moscovici (1978), para compreender que as representações são as imagens da consciência individual, isto é, são a expressão do que as pessoas crêem, do que as pessoas esperam de algo que ainda vai acontecer, do desconhecido. Analisei também o conceito de cotidiano, possibilitado por Penin (1989), autora que relaciona o termo ao contexto escolar. Segundo ela, o cotidiano apresenta-se como império das representações e é nele que nascem e para ele regressam. Foi justamente no cotidiano da escola que as representações dos PPs sobre o PFC se fundamentaram.

Com base nessas referências, e com a perspectiva de investigar as representações dos PPs sobre o PFC, interagi com os sujeitos da pesquisa durante cerca de dois anos. Neste período, desenvolvi um trabalho que transcorreu segundo as seguintes etapas:

- Contato inicial com os PPs, a fim de esclarecer as intenções e metodologias da mesma;
- Coleta de informações sobre a formação e atuações profissionais dos sujeitos;

- Realização de entrevistas semi-estruturadas com os PPs, com a finalidade de identificar as concepções acerca do PFC;
- Realização de entrevistas semi-estruturadas com os PMs, com a intenção de verificar os objetivos e a avaliação do PFC.

No terceiro momento, apresentei a análise das entrevistas realizadas junto aos PPs e ministrantes do Programa. Colhidas as informações, categorizei as respostas em palavras-chave e procurei unir as falas dos professores ao referencial teórico que subsidiou teoricamente a questão da formação continuada. Em seguida, apresentei as avaliações dos PPs e dos professores ministrantes sobre o Programa.

Nas considerações finais, procurei apresentar sugestões aos que futuramente se dedicarem a elaborar programas e pesquisas sobre formação continuada de professores, tendo consciência de que o trabalho não está concluído, pois ainda existe longo caminho a percorrer, a fim de que se possa compreender a complexidade da formação continuada.



## **DEFININDO E CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA**

Como professora da Rede Municipal de Sarandi, desde 1991 atuo de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Neste período, pude vivenciar várias experiências de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Sarandi, pelo Núcleo Regional de Ensino ou por instituições de ensino superior, como universidades e faculdades da região. Porém, na maioria dessas experiências, percebia a insatisfação dos participantes, os quais alegavam que os cursos, encontros, seminários e palestras pouco ou quase nada contribuíam para a transformação de sua prática pedagógica. Quase sempre ofereciam apenas certificação. Eu própria, em determinados momentos, também compartilhava desse pensamento e, de certa forma, não via nessas participações muitas contribuições para o enriquecimento da ação docente. Necessitava entender a complexidade da formação continuada para compreender os programas de formação de que participava.

Estava consciente de que somente por meio de um amplo processo de formação, a partir de estudos, pesquisas e reflexões é que iria satisfazer essa necessidade. Como minha formação, na época, se constituía em Magistério de ensino médio, senti necessidade de dar continuidade aos estudos, pois a docência e a realização profissional exigem formação contínua.

Em 1997, ingressei na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari, na área de Ciências/Matemática. Ao concluir a graduação, busquei especialização em Pesquisa Educacional na Universidade Estadual de Maringá. Ambas me proporcionaram muitos conhecimentos e enriquecimento de minha experiência pedagógica, entretanto os questionamentos sobre a formação continuada ainda me preocupavam e permaneciam sem respostas; havia ainda uma lacuna em minha formação que não me possibilitou o esclarecimento de tais indagações. Comecei a me preparar, então, para o mestrado.

Via o mestrado como um sonho muito difícil de ser alcançado, quase impossível, pois a área de meu interesse, a Educação, é muito concorrida. Mesmo assim, resolvi arriscar. Procurei o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM e a área de concentração com que me identifiquei foi a de Aprendizagem e Ação Docente. A primeira tentativa em 2002 foi frustrada; havia uma grande concorrência, meu projeto necessitava ser melhor estruturado e não consegui ser aprovada, mas não desisti. Como professora, sabia que precisava me preparar melhor, necessitava de muitas leituras e de aprofundamentos teóricos, a fim de obter

mais conhecimentos e, sobretudo, ter mais confiança em mim mesma, acreditar! Percebi que só assim poderia, ao mesmo tempo, realizar meu sonho de cursar o mestrado e, quem sabe, resolver a problemática que há muito me acompanhava: a questão da formação continuada.

Neste mesmo período (2001-2004), a SMEDSdi<sup>1</sup> realizou o Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Sarandi, em parceria com a UEM. Para participar do processo de seleção do mestrado, em 2003, elaborei um novo projeto de pesquisa, tendo como objeto de estudo o Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Sarandi. Em 2004, dei os primeiros passos para a realização de meu grande sonho, pois fui uma das vinte candidatas aprovadas. Estava prestes não a encontrar respostas para todos os meus questionamentos, mas em me preparar para ser uma pesquisadora e investigar a questão-problema que vinha me acompanhando há anos na profissão docente. Ainda no ano de 2004 conclui os créditos do curso e reformulei meu projeto de pesquisa.

Para avaliar o Programa e saber se ele contribuiu significativamente para a prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Sarandi, realizei uma pesquisa empírica, a partir de entrevistas com 10% dos professores que participaram do Programa. Inicialmente, a intenção era descobrir se o Programa havia contribuído para a melhoria da prática pedagógica dos PPs. No entanto, percebi que somente por meio de entrevistas não daria conta de responder esse questionamento. Era necessário dispor de um tempo maior para pesquisa, acompanhar a ação pedagógica dos professores, antes e depois de participarem do Programa, para então observar se houve ou não modificações em sua prática pedagógica. Em um período de apenas dois anos, prazo que o PPE estabelece para a conclusão do curso de Mestrado, seria impossível realizar um trabalho desta envergadura. Resolvi, então, redefinir a questão-problema do projeto de pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa que ora apresento, estruturada na forma de Estudo de Caso, se propõe a investigar como os professores da Rede Municipal de Sarandi avaliam o Programa de Formação Continuada para professores de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental (2001-2004). A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, porém considero pertinente a presença da análise estatística para a pesquisa empírica, e então, desprezei as batalhas epistemológicas entre pesquisadores qualitativos e quantitativos.

---

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação de Sarandi.

## **Pesquisa qualitativa: mais do que uma abordagem, uma multirreferencialidade dos fenômenos**

A pesquisa baseada na abordagem qualitativa busca examinar o mundo como é experienciado, compreendendo o comportamento humano a partir do que cada pessoa, ou pequeno grupo de pessoas, imaginam ser a realidade. O pesquisador participa da vida social olhando-a de fora. Bogdan e Bicklen definem a pesquisa qualitativa como sendo “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais, [...] procurando compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN e BICKLEN, 1994, p. 11-15).

Historicamente, esses autores situam o surgimento da pesquisa qualitativa no final do século XIX e início do século XX, na Europa, obtendo mais sucesso entre antropólogos do que entre sociólogos, pois os antropólogos sentiam grande dificuldade em aplicar os métodos positivistas<sup>2</sup> ao estudo dos povos primitivos. Percebendo que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas, necessitando ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo, os pesquisadores viram com bons olhos a possibilidade de estudos mais descritivos e extensos.

Entre os sociólogos americanos da Escola de Chicago<sup>3</sup>, os métodos qualitativos tornaram-se populares entre 1910 e 1940 aproximadamente, fazendo uso de registros e documentos pessoais e de observações participantes. Entretanto, na década de 50, a pesquisa qualitativa entrou em crise, acusada pelos positivistas de ser uma metodologia fora-de-padrão. “No período compreendido entre 1960 e 1970 essa abordagem começa a ganhar espaço, por meio da proliferação de ensaios e monografias, os quais abordavam a interpretação de dados qualitativos sendo, desde então, utilizada pela sociologia, antropologia, psicologia, lingüística e, mais recentemente, pela educação.” (BOGDAN e BICKLEN, Op. cit., p. 15).

Devido ao curto caminho ainda percorrido na história e por enfatizar a subjetividade do pesquisador no processo de busca do conhecimento, a pesquisa qualitativa permite que várias rotas sejam traçadas e que diversos procedimentos metodológicos sejam utilizados. A maior parte dos pesquisadores adota uma abordagem indutiva em que “[...] parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emergjam

---

<sup>2</sup> Perspectiva que busca informações através de dados quantitativos que lhe permite estabelecer e provar relações entre variáveis operacionalmente definidas.

<sup>3</sup> A expressão Escola de Chicago se refere a uma série de teorias e correntes do pensamento de diferentes áreas e épocas que ficaram conhecidas por serem discutidas e desenvolvidas na cidade norte-americana de Chicago.

progressivamente durante o processo de coleta e análise de dados." (BOGDAN e BICKLEN, Op. cit., p. 15), ou seja, o foco de estudo vai sendo progressivamente ajustado.

A pesquisa qualitativa prima pela leitura, pela interpretação, pela aproximação das possíveis e diferentes configurações que um problema de investigação assume, e as dimensões possíveis de enfoque, quando pensamos na complexidade. Rejeita abordagens redutoras e reducionistas, privilegiando aportes teórico-metodológicos que permitam investigações a partir da multirreferencialidade dos fenômenos, dos fatos sociais e dos problemas a serem estudados. Triviños, pesquisador da área de ciências sociais, vai além:

Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com o resultado e o produto, uma vez que [...] a pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve com a interação dinâmica, retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, por meio da coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Os autores que defendem a adoção de métodos qualitativos justificam-no pelo fato de esses métodos permitirem a aproximação do pesquisador ao verdadeiro objeto da investigação, levando-os a compreenderem as ações práticas dos sujeitos, em sua vida prática. Eles alegam que as abordagens de cunho qualitativo permitem a compreensão dos campos, na medida em que remetem a uma teia de significados de difícil recuperação, por meio de estudos quantitativos. Porém, isto não quer dizer que não se possa recorrer, quando necessário, a instrumentos quantitativos, fazendo uso, portanto, de abordagens diversificadas para a explicação da realidade.

Sobre esse assunto, Bardin (1977, p. 115) afirma que “o que caracteriza a análise qualitativa é o *facto* de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.) e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”. Assim, a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não freqüencial, podendo, então, o analista recorrer a testes quantitativos.

Ao expressar as características básicas da pesquisa qualitativa, Bogdan e Bicklen (1994) destacam:

a) Um ambiente natural é fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento. A justificativa para que o pesquisador mantenha contato direto com a situação em que os fenômenos ocorrem naturalmente, é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Além disso, as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre

referenciadas ao contexto em que aparecem.

b) Uma investigação descritiva: o material obtido nas pesquisas inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, extratos de diversos documentos.

c) Uma preocupação com o processo muito maior do que com o produto.

d) Significado de importância vital em tal abordagem: a tentativa de capturar a perspectiva dos participantes.

e) Uma análise de dados que tende a seguir um processo indutivo: assim como os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem pressupostos definidos antes do início dos estudos.

Chizzotti (1991), analisando as pesquisas em ciências humanas e sociais, complementa as características desse tipo de pesquisa, apresentadas por Bogdan e Bicklen (1994). Segundo o autor, a pesquisa qualitativa deve apresentar:

a) A delimitação e formulação do problema decorrente de um processo indutivo definido e delimitado pela exploração dos contextos ecológico e social em que se realiza a pesquisa, a observação e os contatos estabelecidos com os informantes.

b) O pesquisador é um relator ativo que deve imergir no cotidiano, estabelecendo familiaridade com os acontecimentos diários e percebendo as concepções que embasam as práticas, costumes e representações que os sujeitos da pesquisa possuem.

c) Os pesquisados na pesquisa qualitativa são reconhecidos como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam, são os atores sociais.

d) Os dados não são coisas isoladas; são acontecimentos fixos captados em um instante de observação, são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos.

e) As técnicas coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes, tais como a observação participante, história ou relatos de vida, análise de conteúdo, entrevista não-diretiva, etc. que reúnem *córpus* qualitativo de informações baseados na racionalidade comunicacional.

Na abordagem qualitativa, todas as informações coletadas são importantes (descrição de pessoas, gestos, trejeitos, situações, transcrição de entrevistas, fotos, desenhos etc.), ou seja, a maneira como os envolvidos abordam as questões em pauta também é considerada no momento da análise. Nesse sentido, para apreender a visão dos professores da rede municipal de Sarandi sobre o PFC, a metodologia qualitativa me pareceu eficaz por traduzir-se numa

perspectiva humanística, em que os problemas e dificuldades dos sujeitos são objetos de investigação. Como estratégia de pesquisa, utilizei o Estudo de Caso.

### **Estudo de Caso: um mergulho no objeto de pesquisa**

O Estudo de Caso é entendido como a categoria de pesquisa que tem por objeto de estudo uma unidade, analisada em profundidade, para que as circunstâncias específicas e as múltiplas dimensões que se apresentam nessa situação possam permitir o entendimento do todo. Chizzotti destaca:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente, utilizada para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 1991, p. 102).

Considerando que o caso é visto como uma unidade significativa do todo, em que se pode reunir o maior número de informações detalhadas, por diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade da situação e descrever a complexidade de um caso concreto, é possível, por meio dele, elaborar uma avaliação fidedigna, propondo assim uma intervenção, quando necessário.

Triviños (1987) se refere ao estudo de caso como sendo uma pesquisa elaborada em torno de um objeto de estudo, utilizando como referência alguns fatos que tenham relação com esse objeto, tendo como objetivo o aprofundamento da descrição de determinada realidade. O autor destaca, ainda, que os estudos de casos “permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de um determinado problema” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

Quanto ao Estudo de Caso, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam também que trata-se de uma metodologia de maior escolha entre os pesquisadores iniciantes, uma vez que possui características que os levam a considerá-los fáceis de serem realizados, tendo como princípio básico a observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de documentos ou de acontecimentos específicos. Normalmente, é representado pela forma de um funil, em que se inicia pela extremidade mais ampla, sendo que dos objetos de estudo passa-se a recolher informações, e a área de trabalho vai sendo delimitada.

O estudo de caso é utilizado, ainda, quando se deseja delimitar ou manejar com segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que se tem em mente realizar. Trata-se de uma atividade simples, mas que requer cuidadoso tratamento científico pelo investigador, utilizando-se de métodos como a revisão da literatura, entrevistas, entre outros, tudo de acordo com um esquema elaborado com o rigor característico de um trabalho científico.

Chizzotti (1991) apresenta ainda as três fases que permeiam o desenvolvimento de um estudo de caso:

a) A seleção e delimitação do caso: fase decisiva para a análise da situação estudada. O caso deve ser referência significativa para merecer a investigação e, por comparações aproximativas, suscetível à generalização sobre situações similares, além de autorizar inferências em relação ao contexto da situação analisada.

b) O trabalho de campo: tem o objetivo de reunir e organizar um conjunto de informações que devem ser documentadas, servindo de fundamentação para o relatório do caso que posteriormente será analisado de forma crítica.

c) Organização e redação do relatório: o relatório poderá ter um estilo narrativo, descritivo ou analítico, com o objetivo de apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrando sua relevância e situando-o no contexto em que acontece, indicando, finalmente, as possibilidades de ação para modificá-lo.

É importante ressaltar que no estudo de caso os resultados são válidos só para o caso que se estuda, o que se supõe que não deve ser estendido a outras instituições de mesma natureza (TRIVIÑOS, 1987).

Com base nessa análise, para abordar o PFC, o Estudo de Caso mostrou-se eficiente, pois por meio dele pude me aprofundar nas complexas condições sócio-culturais da situação do Programa, sem esquecer a multiplicidade de seus aspectos globais. Para realizar esse procedimento, escolhi a entrevista semi-estruturada como instrumento de pesquisa.

### **O instrumento de pesquisa: a entrevista semi-estruturada**

A entrevista refere-se a uma ferramenta de investigação utilizada pelos pesquisadores para captar o que os entrevistados têm a dizer sobre o fenômeno em questão, permitindo ao pesquisador avançar em sua investigação, de modo a aproximar-se das certezas. A entrevista

possui vantagens sobre outras técnicas de pesquisa pelo fato de possibilitar a captação imediata e corrente da informação que se busca, por meio do diálogo possibilitado entre entrevistador e entrevistado. Propicia uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde, e, “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do entrevistador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Na pesquisa qualitativa, a entrevista caracteriza-se como importante técnica metodológica que pressupõe um processo de interação, na qual as informações a respeito do objeto social investigado são desveladas pelos sujeitos participantes, resultando um (re)pensar acerca das opiniões, concepções e atitudes sobre determinado assunto. Com esse instrumento, o entrevistador pretende elucidar as informações pertinentes ao seu objeto.

À procura de maiores esclarecimentos sobre essa técnica de coleta de informações, encontrei o conceito de Minayo (1994), o qual destaca que a entrevista consiste em conversas informais entre duas ou mais pessoas com a finalidade de obter informações sobre o objeto de estudo em que o informante fala livremente sobre o tema proposto, limitado, contudo por um roteiro de questões a serem pontuadas no momento da entrevista. Esta abordagem é escolhida pelo fato de se considerar a fala como

[...] reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (MINAYO, op. cit. 1994, p. 109).

A entrevista representa uma técnica em que o investigador se apresenta ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo da obtenção de dados que interessam à investigação, sendo, portanto, uma forma de interação social propiciada pelo diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar informações e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista, como fonte de informações, pode fornecer dados primários e secundários. Para realizar uma entrevista, Bogdan e Biklen (1994) observam que é necessário, antecipadamente, obter autorização da pessoa a ser entrevistada e esquematizar sua pauta, que pode ser estruturada de formas diversas, tais como: sondagem de opinião com questionário fechado, entrevista semi-estruturada, entrevista aberta, entrevista não diretiva e entrevista centrada.



A entrevista semi-estruturada foi escolhida como método de investigação desta pesquisa por trazer à tona a percepção dos entrevistados, permitindo obter informações sobre o objeto nem sempre acessíveis ao observador externo. Além disso, trata-se de uma forma de interação social e pode ser usada com qualquer segmento da população, proporcionando o contato direto e descontraído entre o entrevistado e o entrevistador.

Como ressalta Lüdke e André (1986), a modalidade de entrevista semi-estruturada, estruturada com perguntas fechadas ou abertas, numa combinação em que o entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou condições pré-fixadas rigidamente pelo pesquisador, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, como ressalta, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

A utilização da entrevista semi-estruturada não apresenta “[...] imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.” (LÜDKE e ANDRÉ, op. cit., p. 33). Esse processo requer flexibilidade por parte do entrevistador, o qual pode interferir, acrescentar questões relevantes que não estavam previstas, assim como aproveitar informações.

As entrevistas sobre o PFC foram realizadas com dois grupos de professores: o primeiro foi composto pelos PPs (docentes da rede municipal de ensino Sarandi) e o segundo pelos professores ministrantes dos cursos que estruturaram o Programa (docentes de diversos departamentos da Universidade Estadual de Maringá). A entrevista com os PPs do programa foi composta por 10 questões (anexo 1), abordando a participação no Programa; as representações iniciais; e a avaliação sobre o Programa. Com os professores ministrantes do curso, a entrevista foi composta também por 10 questões (anexo 2), abordando a formação acadêmica e as experiências em formação de professores; os objetivos e a avaliação do Programa. As entrevistas foram realizadas no período de 2004-2005, em locais específicos das escolas em que os professores trabalhavam.

As informações colhidas foram gravadas e transcritas na íntegra. Depois foram encaminhadas para apreciação e autorização dos entrevistados para que fossem utilizadas em minhas análises e na presente dissertação. Para a análise das informações coletadas junto aos integrantes do PFC, a técnica de Análise de Conteúdo pareceu-me pertinente.

## **Análise de Conteúdo: compreendendo as comunicações para além de seus significados imediatos**

A técnica de “análise de conteúdo” refere-se a um instrumento de análise das comunicações humanas, nascido nos Estados Unidos no século XX, que consiste, segundo Bardin (1977), em um conjunto de técnicas de investigação utilizado por sociólogos, psicoterapeutas, historiadores, psicólogos, literatos, políticos e publicitários, por meio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, com a finalidade de interpretar estas mesmas comunicações, permitindo compreendê-las para além de seus significados imediatos, cujos objetivos consistem na ultrapassagem da incerteza e no enriquecimento da leitura.

A análise de conteúdo é um método empírico, um conjunto de técnicas de análise de comunicações que, dependendo do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se tem como objetivo, procura desvendar tudo o que é dito ou escrito. Seu objeto principal é a palavra, considerando as significações, a forma e a distribuição de conteúdos; além disso, elas podem ensinar, após serem analisadas. De acordo com o autor, a intenção da análise de conteúdo é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...], inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, op. cit., p. 38).

Entendo como inferência a operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. Por meio da inferência procura-se descobrir as intenções e representações que estão por trás das palavras, estabelecendo correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e as estruturas psicológicas, cognitivas ou sociológicas do enunciado. A inferência é um procedimento intermediário entre a descrição e a interpretação da mensagem.

Enquanto o objeto de estudo da lingüística é a língua, o da análise de conteúdo é a palavra, buscando outras realidades por meio das mensagens. Bardin salienta:

Tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido à análise de conteúdo. Segundo esse autor, da análise de conteúdo exclui-se apenas o que não é propriamente lingüístico, tal como filmes, representações pictóricas, comportamentos, embora em certos aspectos, o tratamento destes materiais levante problemas semelhantes aos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977, p. 33).

É importante lembrar que em muitos casos a análise não se limita apenas ao conteúdo;

ela também pode se estender aos significados e aos significantes, ou seja, o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise, conscientemente ou não, é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados.

Bardin especifica que a análise de conteúdo é permeada por diferentes fases, assim como o inquérito sociológico ou a experimentação. Ela se organiza em torno de três pólos cronológicos: a) a pré-análise; b) a exploração do material; e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, op. cit.).

A primeira fase é a pré-análise, ou seja, a fase de organização, que tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais, de forma a conduzi-las a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Nessa fase, um programa flexível e preciso deve ser estabelecido, a fim de cumprir com três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação de hipóteses e dos objetivos; e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final, sendo que esses três fatores estão ligados entre si.

A exploração do material refere-se à segunda fase e consiste na especificação dos procedimentos que serão aplicados na análise dos resultados, os quais serão tratados de maneira significativa. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. A codificação, conforme Bardin,

[...] corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índice ou [...] é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo (BARDIN, op. cit., p. 103-104).

A terceira e última fase é o momento do tratamento dos resultados, em que os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Esse procedimento é permeado por operações de estatísticas simples (percentagens) ou mais complexas (análise *factorial*), as quais podem ser apresentadas em quadros de resultados ou de análise de dimensões teóricas. “Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação” (BARDIN, 1977, p. 101). Realizadas as provas

de validação, o analista passa a apresentar a síntese e seleção dos resultados, o que é realizado por meio de inferência, para somente então serem interpretados.

Para analisar as informações colhidas junto aos professores que participaram do PFC utilizei a análise fatorial. Esta é particularmente apropriada para pesquisas em que os investigadores têm por objetivo fazer uma “simplificação ordenada” do número de variáveis inter-relacionadas. Ou seja, busca-se o menor conjunto de fatores por meio da reunião de preposições segundo a mesma tendência de correlação estatística, a fim de julgar os aspectos que têm a mesma relevância frente ao conjunto de assertivas. Com essa análise, pode-se separar e agregar elementos muitas vezes indistintos, obtendo uma visão integral das concepções prévias dos respondentes (BARDIN, op. cit.).

A maioria dos procedimentos de análise de conteúdo é organizada em torno de um processo de categorização. Trata-se de uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reunião segundo o gênero, com critérios previamente definidos. As categorias são reuniões de um grupo de elementos com características comuns, agrupados segundo o critério semântico, ou seja, por categorias temáticas, em que os temas que têm o mesmo significado são agrupados.

A categorização é um processo comum no cotidiano das pessoas. Frequentemente categorizamos objetos, acontecimentos, enfim, desde cedo aprendemos classificar e ordenar atividades e elementos que ocorrem de forma repetitiva em nossa vida. Bardin (op. cit.) ressalta, ainda, que para realizar a categorização há necessidade de vencer duas etapas: o inventário, que trata do isolamento dos elementos; e a classificação, que é a repartição dos elementos para então partir para a inferência, ou seja, a análise propriamente dita, com base na fundamentação teórica organizada.

Neste trabalho, procurei conhecer as representações dos professores sobre o PFC e analisar as informações obtidas junto aos colaboradores da pesquisa com base na técnica de análise de conteúdo. Ao ler e reler as narrativas, na busca do sentido do todo, fui codificando as respostas de modo a recortar apenas as falas de maior representatividade.

Em seguida, destaquei as porções de sentido que indicavam as representações dos professores, encontradas em suas falas, para apresentar uma exposição clara e consistente do que os mesmos buscaram no Programa, e classifiquei, então, as palavras em categorias. Desse processo surgiram os seguintes elementos representativos (categorias), destacados nas falas dos PPs a respeito das expectativas sobre o Programa:

- busca de conhecimentos;
- trocas de experiências;

- resolução de problemas;
- Formação sócio-política;
- certificação.

A apresentação dessas categorias e sua análise serão posteriormente apresentadas com base na fundamentação teórica estudada.

### **Os colaboradores da pesquisa**

Os colaboradores dessa pesquisa foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo foi composto por 40 PPs do PFC. Considerando que o município conta, atualmente, com um quadro docente de 357 professores, acredito que entrevistando cerca de 10% deles teria uma visão significativa sobre a representação dos professores sobre o Programa.

O segundo grupo foi composto pelos professores ministrantes do PFC. No total foram 10 professores que ministraram o Programa. No entanto, algumas disciplinas, como Matemática, História e Língua Portuguesa foram ministradas por mais de um professor. Dessa forma, entrevistando 60% deles (06 professores), ou seja, um professor de cada disciplina foi o suficiente.

Com o intuito de preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa, e a fim de “aproximar” o leitor do depoente e facilitar a organização da análise das informações, optei por fazer referência aos entrevistados utilizando o gênero masculino. Assim, os PPs foram indicados pela letra “P” e os professores ministrantes foram indicados pela letra “M”. Quando me referi aos colaboradores de maneira específica, os PPs e os professores ministrantes foram classificados de acordo com a ordem da realização da entrevista, por exemplo: P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, etc e M<sub>1</sub>, M<sub>2</sub>, M<sub>3</sub> etc.

Os PPs do Programa integram a Rede Municipal de Sarandi, ingressaram por concurso público, e trabalham com alunos das séries iniciais do ensino fundamental e de educação especial. Destes, 10% trabalha no município de 01 a 05 anos, 40% de 06 a 10 anos, 23% de 11 a 15 anos, 20% entre 15 a 20 anos e 7,5% há mais de 20 anos. Quanto à jornada de trabalho, 80% possui dupla jornada; 60% atua nos dois períodos em escolas do município (alguns trabalham na mesma escola) e 20% atua num período em escolas de municípios vizinhos: Marialva e Maringá.

Os professores ministrantes são docentes efetivos da Universidade Estadual de

Maringá, exercendo a docência nos departamentos em que são lotados. 50% possui mais de vinte e cinco anos de docência; 20% possui entre dez e quinze anos de docência e 30% entre cinco e dez anos; 97% ministra disciplinas de Metodologia do Ensino em suas áreas de atuação e 3% disciplinas específicas. Todos os Professores ministrantes do Programa possuem experiências na área de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental.

O professor M<sub>1</sub> é formado em Pedagogia e mestre em Educação. Embora aposentado de sua função docente de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, com trinta anos de experiência em alfabetização, exerce ainda a docência no ensino superior. Trabalha atualmente na Universidade Estadual de Maringá, no curso de Pedagogia, com a disciplina de Metodologia do Ensino Fundamental. Possui experiência também na equipe pedagógica de escolas de Ensino Fundamental e Médio.

O professor M<sub>2</sub> é formado em Matemática, especialista em Docência, mestre e doutor em Ensino da Matemática. Não possui experiência na área de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série, sua experiência nesse nível de ensino consiste em pesquisas na área de educação matemática e na oferta de cursos para os professores dessas séries, que é bastante extensa. Escreveu vários artigos direcionados ao ensino fundamental e desenvolveu diversos projetos com propostas de trabalho voltadas para a educação básica (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries), na área de Educação Matemática.

O professor M<sub>3</sub> é licenciado em Letras e doutor em Teoria e História Literária, não possui experiência em Ensino Fundamental, sempre trabalhou com ensino médio e superior. Atualmente é professor titular do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá, ministrando a disciplina de Lingüística. Desenvolve pesquisas em análise de narrativas infanto-juvenis; leitura e ensino; literatura e aspectos materiais de produção de textos.

O professor M<sub>4</sub> é licenciado e mestre em História. Atualmente ministra a disciplina de Ensino de História na Universidade Estadual de Maringá e desenvolve pesquisas na área de educação indígena.

O professor M<sub>5</sub> é licenciado em Geografia, doutor em Educação. Ministrou no PFC a disciplina de Geografia. No período, exercia docência no Departamento de Geografia da UEM e ministrava a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia no curso de Geografia. No ano de 2004 pediu exoneração do cargo e passou a prestar serviços como servidor público na USP, exercendo docência na disciplina de Prática de Ensino de Geografia no curso de Pedagogia. Desenvolve pesquisas na área de Ensino de Geografia, Didática e Geografia Humana. Sua experiência docente é na área de ensino médio e ensino superior.

Finalmente, o professor M<sub>6</sub> é licenciado em Ciências Biológicas e Mestre em Educação, atuando na área de Ensino de Ciências e Biologia e Formação de Professores. No

curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá ministra a disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. séries do Ensino Fundamental. Tem ampla experiência com formação de professores. Desenvolveu paralelamente ao PFC um projeto de “Ensino de ciências e biologia na educação inclusiva”, com os professores da Educação Especial da Rede Municipal de Sarandi.

Conhecidos os colaboradores da pesquisa, apresento, na seqüência, os subsídios teóricos utilizados na elaboração desse trabalho.

### **O Sistema Educacional de Sarandi: um recorte**

O município de Sarandi, localizado no noroeste do Paraná, a cerca de 412 quilômetros de Curitiba, capital do Estado, fundado em maio de 1947 pela Companhia de Terras Norte do Paraná, fez parte de um amplo projeto de colonização do norte paranaense. Com uma área de 113.350 km<sup>2</sup> dividida em zona rural e urbana, faz limites com o Município de Marialva e Maringá. Possui cerca de 71.392 ha., sendo 69.468 na área urbana e 1.924 na rural; é a vigésima segunda cidade paranaense em população, ostentando o segundo maior índice de crescimento populacional do Estado, número esse em torno de 6,8% ao ano (IBGE – 2000).

De acordo com informações fornecidas no site [www.sarandi.pr.gov.br](http://www.sarandi.pr.gov.br) (2006), o crescimento demográfico de Sarandi teve seu marco inicial em 1976, quando ainda era distrito de Marialva. A população da área rural deixou o campo por força da geada que dizimou os cafezais, momento em que o governo federal iniciou incentivo para plantação de soja. Com a política agrícola mecanizada, aumentou o êxodo rural, fazendo com que as pessoas procurassem núcleos urbanos para se instalar. Como em Sarandi o preço dos lotes era mais ameno que em Maringá, não somente os moradores do município procuraram loteamentos, mas de toda região.

No início da colonização, houve uma intensa corrida pioneira, sobretudo para Maringá, cuja atração eram as terras de alto teor de fertilidade. A história da ocupação territorial de Sarandi teve início em 1935, quando os primeiros habitantes, em sua maioria imigrantes vindos do Estado de São Paulo, Minas e do Nordeste brasileiro, sonhando com as riquezas do Norte do Paraná, adquiriram seus lotes de terras. A partir daí, os cafezais começaram a ser erradicados para dar lugar aos loteamentos. Com a venda dos lotes demarcados, o fluxo de convergência de moradores ao novo núcleo habitacional intensificou-

se, sobretudo devido a proximidade com Maringá.

Vale registrar que, historicamente, o município foi vítima da ação de despejo adotada pelo prefeito de Maringá, no período entre 1961 a 1964, em que as pessoas eram conduzidas para fora dos limites da cidade. Segundo Caniatto (*apud* [www.sarandi.pr.gov.br](http://www.sarandi.pr.gov.br), 2006), em sua pesquisa realizada por meio de um projeto de extensão da Universidade Estadual de Maringá, nos anos de 1982 a 1987, a Prefeitura Municipal de Maringá entrou com a polícia e tratores na Favela do Cemitério, derrubando os barracos em que moravam várias famílias, oferecendo-lhes uma indenização espúria para deixarem a área. Seus pertences eram colocados em caminhões e deixados na beira da estrada em municípios vizinhos.

Elevado à categoria de município pela Lei nº 7.502, de 14 de outubro de 1981, Sarandi apresentava inúmeros problemas, dentre eles a falta de infra-estrutura, que se intensificava à medida que surgiam os vários loteamentos de forma desordenada e distantes do núcleo primário.

Hoje, de acordo com Caniatto (*op. cit.*), a economia do município está baseada, em especial, na prestação de serviços e fornecimento da força de trabalho à cidade de Maringá - pólo industrial e comercial da região, atribuindo a Sarandi o título de cidade dormitório. Sem dúvida, esse é um quadro econômico que precisa ser (des)construído, pois os assalariados ao mesmo tempo em que trabalham também consomem em Maringá, o que significa uma redução nas possibilidades de arrecadação do município. Do ponto de vista social, as conseqüências da baixa arrecadação somada à falta da política de desenvolvimento econômico ao longo dos anos em Sarandi, têm refletido drasticamente nas políticas públicas, afetando áreas como: saúde, educação, habitação, trabalho, assistência social, segurança e outras. No entanto, Maringá tem sido reconhecidamente elemento importante, enquanto cidade pólo, no sentido de atração de investimentos para a Região, bem como na sustentação econômica, por meio dos postos de trabalho ofertados à população dos municípios vizinhos.

Com a apresentação desse breve panorama histórico tive a intenção de mostrar aos leitores a situação social e econômica do município. Como meu objetivo neste momento da pesquisa foi analisar a conjuntura educacional de Sarandi, desde sua emancipação política até a atualidade, recortei apenas um momento histórico compreendido entre o período de 1982 até 2005 para discutir a organização da Secretaria de Educação de Sarandi.

De acordo com Marcenichen (2005), pedagoga atuante no município desde 1980, por meio do voto direto, em 15 de novembro de 1982, o Sr. Julio Bifon foi eleito o primeiro prefeito de Sarandi. Ao assumir, em 1983, o prefeito nomeou para a direção do Departamento de Educação a Prof.<sup>a</sup> Albertina Ricco Minelli, que na época cursava Pedagogia. Naquele



período, a maioria dos professores atuantes era leiga, ou seja, possuía apenas o ensino fundamental (8.<sup>a</sup> série), alguns estavam cursando o magistério e um pequeno número de professores cursava o ensino superior. As condições de trabalho eram precárias, havia apenas quatro escolas no município: a Escola Consolidado Santa Cecília, que funcionava junto ao Grupo Escolar Estadual Olavo Bilac, e as escolas rurais Vera Cruz, Luiz Gabriel Sampaio e José de Alencar. Com a falta de espaço físico nos demais locais do município, nos salões paroquiais também funcionavam salas de aula. Nessas escolas, as salas de aula eram superlotadas, não havia carteiras suficientes para atender os alunos e os materiais pedagógicos eram escassos.

Marcenichen (2005) conta que a diretora do Departamento de Educação estruturou o espaço físico das escolas. A primeira escola construída foi a Escola Municipal Mauro Padilha, em seguida foram construídas as escolas Tisuro Tsuji Barros Cunha, José Pólo e São Francisco de Assis, sendo que novos professores foram contratados por meio de testes seletivos.

A equipe pedagógica do departamento de educação foi composta por professores que já trabalhavam no município com formação em Magistério e alguns com graduação em Pedagogia e demais áreas, como: Letras, História, Ciências, entre outras. Essa equipe auxiliava a Diretora de Ensino, visitando as escolas, procurando solucionar os problemas existentes, supervisionando o trabalho dos professores e das diretoras que eram nomeadas pela diretora do Departamento de Educação. As diretoras contavam com um assistente administrativo (secretário) para auxiliar nos trabalhos burocráticos.

Inicialmente, o Departamento de Educação funcionava nas instalações da Câmara dos Vereadores; era uma casa simples, situada na Rua José Galindo Garcia, local em que também funcionava a prefeitura do município. Em seguida, a prefeitura passou a funcionar na Av. Londrina e junto dela os demais departamentos, inclusive, o de Educação. Quando o prédio da prefeitura, que hoje funciona na Rua José Emiliano de Gusmão, foi construído, em 1990, neste local passou a funcionar apenas o Departamento de Educação do município.

Nesta gestão a preocupação foi com a estrutura das escolas, com o quadro de funcionários da educação e com a formação dos professores. Os docentes leigos foram incentivados a cursarem o Magistério, que até então era oferecido apenas nos municípios de Marialva e Maringá. O primeiro teste seletivo exigia como condição para ingresso do professor no município o Magistério completo ou em curso. Aos professores já atuantes, mas que não tinham o Ensino Médio concluído, foi imposto o ingresso no curso e a comprovação da frequência.

Nesse período, ainda não havia sido elaborado nenhum projeto voltado à formação continuada dos professores, a preocupação estava relacionada à formação inicial. Além disso, o município dispunha de poucos recursos financeiros para serem aplicados em formação. De acordo com Marcenichen (2005), “foi um período bastante difícil, permeado de dificuldades tanto estruturais quanto didático-pedagógicas”.

Antes do término do governo do prefeito Júlio Bifon, os vereadores votaram a favor de um projeto que prolongaria o mandato para mais dois anos, o qual se estendeu até 1998. A constituição da equipe do Departamento de Educação permaneceu a mesma até o fim desse mandato. Ao final dessa gestão, o município já contava com 07 (sete) escolas municipais e 03 (três) escolas estaduais. O número de professores, assim como de alunos, aumentou consideravelmente. Foi realizada uma ampla modificação na estrutura educacional do município, em que o número de professores leigos, sem formação específica, foi reduzido e muitos dos que já haviam concluído o Magistério estavam cursando ou mostravam interesse em cursar o ensino superior.

A eleição realizada em 1988 elegeu o segundo prefeito do município, o Sr. Hélio Gremes Pereira. À frente do Departamento de Educação continuou a Prof.<sup>a</sup> Albertina Ricco Minelle e sua equipe pedagógica foi pouco alterada, apenas aumentou o número de componentes, permanecendo também os que já faziam parte da equipe pedagógica anterior. As escolas passaram a contar com supervisores de ensino, nomeados pela diretora do Departamento de Educação, cuja condição para assumir o cargo era possuir graduação em Pedagogia.

Nessa gestão, a formação em serviço dos professores passou a fazer parte das preocupações da direção do Departamento de Educação. Os professores passaram a participar de grupos de estudos realizados nas escolas, todas as sextas-feiras, após o horário do recreio. Os alunos eram dispensados e os supervisores coordenavam os grupos, assessorados pela equipe pedagógica do Departamento. Nesses grupos, eram estudados temas diversos relacionados à educação, buscando atender às necessidades didático-pedagógicas dos professores, tais como: metodologia, conteúdos, planejamento, avaliação, entre outros, baseados na teoria de Jean Piaget, o construtivismo, que na época fundamentava a educação do município.

Em fins da década de 80 e início da década de 90, o país passava por transformações políticas no âmbito nacional, como a implantação da Nova República<sup>4</sup>, a publicação da nova

---

<sup>4</sup> Termo criado pelo ex. Presidente Fernando Collor de Melo.

Constituição, as mudanças na estrutura sócio-político-econômica, que levaram o governo, pressionado pelo Banco Mundial, a defender a educação para todos, combater a evasão escolar e a reprovação, a fim de modificar os índices de analfabetismo no país, atendendo às exigências internacionais.

Essas transformações atingiram de modo significativo a condução do trabalho proposto pelo Departamento de Educação do Município. A Prof.<sup>a</sup> Albertina passou a investir no combate à evasão escolar. Os diretores de escolas, juntamente com os supervisores de ensino e até mesmo alguns professores, iam até as residências buscar os alunos que estavam afastados da escola, que haviam desistido de estudar e procuravam, por métodos diversificados, motivar o aluno a permanecer na escola, sob pena de serem cobrados pelo Departamento de Educação pelos casos de evasão escolar.

A repetência também foi combatida. Havia um limite de alunos, por escola, por série e por turma, que poderiam reprovar. Cerca de 20% de reprovação por turma era permitido; caso esse índice excedesse, a coordenação pedagógica do Departamento de Educação entrava em contato com as escolas para discutir os motivos das reprovações. Para apoiar o professor nessa tarefa, o Departamento de Educação promovia encontros para trocas de experiências, apresentação de técnicas e metodologias utilizadas pelos professores, discussão dos problemas, supervisionados pela equipe pedagógica do Departamento. Como a preocupação estava voltada ao combate à evasão e à repetência, novos professores foram contratados para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem, em regime de contra-turno, o chamado reforço escolar.

A partir da década de 90, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná passou a promover cursos de formação de professores, oferecidos aos municípios por intermédio da CETEPAR. O Departamento de Educação de Sarandi facilitou a participação de todos os professores nesses cursos, dispensando as aulas nos períodos de sua realização, geralmente realizados três dias seguidos, a cada semestre ou a cada trimestre, abordando temas como alfabetização, socialização do Currículo Básico, domínio da leitura oral e escrita e avaliação. Esses cursos foram ministrados por professores que compunham o quadro docente do CETEPAR. Como os cursos eram oferecidos pelo Estado, os professores não necessitavam investir recursos financeiros para seu ingresso.

Além disso, o Departamento de Educação contratou um professor do Núcleo Regional de Educação de Maringá para assessorar a equipe pedagógica do município. Com esse intuito, intermediou com a Universidade Estadual de Maringá um projeto de formação dos professores, por áreas disciplinares: Pedagogia, Letras, Matemática, História, Geografia e

Ciências, com professores dos respectivos departamentos da UEM, a fim de sanar as dificuldades teórico-metodológicas dos professores municipais.

Um fato curioso é que ao término da gestão do Prefeito Hélio Gremes Pereira, cerca de 10% dos professores possuía formação superior em cursos de licenciatura superior. Os demais, em sua maioria, já haviam concluído o Magistério ou o estavam cursando. O número de professores, assim como de alunos, triplicou nesta gestão e o município já contava com 11 (onze) escolas municipais.

No ano de 1992, tomou posse da prefeitura do município o Sr. Milton Martini, o qual reformulou completamente o Departamento de Educação. A professora Ana Amélia Martins assumiu a direção do Departamento de Educação e convidou um grupo de educadoras para fazer parte da equipe pedagógica. Esse grupo era formado por pedagogas, professores graduados em Ciências e Letras e professores com o Magistério.

Logo após a posse do novo prefeito, procurando atender as exigências da Constituição Nacional, foi lançado o primeiro concurso público do município, sendo que todos os funcionários que planejavam continuar nos cargos foram obrigados a prestá-lo. Com isso, houve uma modificação geral no quadro de funcionários. Muitos professores tiveram que mudar de escola devido à sua classificação. Alguns que atuavam em dois períodos tiveram que abrir mão de um deles, os diretores que estavam indicados ao cargo tiveram que retornar às suas funções, sendo indicados outros para assumirem as escolas. Alguns professores que não foram aprovados no concurso perderam seus cargos e, com isso, novos professores foram contratados, o que acarretou mudanças nas instruções didático-metodológicas e no quadro docente.

Os grupos de estudos que até então aconteciam nas escolas foram cancelados. A equipe pedagógica passou a fazer cursos fora do município, os quais eram repassados aos professores em encontros promovidos para troca de experiências. Houve um grande investimento na estrutura das escolas: construção, reformas, aquisição de materiais didáticos, contratação de novos professores. No entanto, à formação dos professores poucos recursos financeiros foram aplicados. O planejamento de ensino passou a fundamentar-se no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, publicado em 1990 pela SEED.

Em meados dessa gestão, a direção do Departamento de Educação foi alterada e no lugar da prof.<sup>a</sup> Ana Amélia assumiu a prof.<sup>a</sup> Rosa Amélia Piastrelli, pedagoga que já fazia parte da equipe pedagógica do Departamento, dando continuidade ao trabalho desenvolvido.

Ao término dessa gestão, o município já contava com cerca de 20% de seu quadro docente com graduação concluída, sendo que outros 15% estavam cursando o ensino superior.

Além disso, o número de alunos cresceu de forma surpreendente, devido ao aumento do número de habitantes do município. Nessa gestão foram construídas três escolas, somando um total de catorze instituições de Ensino Fundamental.

As eleições de 1997 elegeram novamente o Sr. Júlio Bifon como prefeito de Sarandi. Nesse período, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9.394/96 havia sido recentemente instituída e a nova equipe pedagógica que compunha o Departamento de Educação, liderada pela Prof.<sup>a</sup> Maria José Bifoni, com formação em Magistério, preocupou-se em adequar a educação aos preceitos da Nova LDB. O primeiro passo foi a reelaboração do Estatuto do Magistério, alterando legalmente o regime de trabalho dos professores, que deixou de ser regido pela CLT e passou para o regime estatutário, enquadrando-se ao plano de carreira, cargos e salários dos professores, o que fez muitos funcionários da educação em disfunção retornarem à suas funções. O incentivo à continuidade dos estudos, presente no novo estatuto, fez com que muitos professores que ainda não possuíam curso superior continuassem seus estudos. Além disso, os que já haviam concluído a graduação foram incentivados a fazer cursos de especialização.

A Prof.<sup>a</sup> Maria José Bifoni, por possuir experiência administrativa, uma vez que trabalhou vários anos no setor administrativo da prefeitura, se empenhou em reorganizar o Departamento de Educação, formando uma equipe pedagógica composta por professoras pedagogas, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, auxiliando os professores em suas dificuldades teórico-práticas. Abriu também concurso público para psicólogos e fonoaudiólogos, a fim de atender os alunos com distúrbios psicológicos e fonoaudiológicos.

Devido aos constantes problemas educacionais, sobretudo os relacionados à indisciplina, que cada vez mais se acentuavam nas escolas, provocados por fatores sociais, pedagógicos e familiares, a diretora do Departamento de Educação investiu em cursos de motivação, buscando resgatar a auto-estima dos professores e funcionários com temas voltados para a qualidade de vida e a transversalidade, abordando pontos como a oratória, a arte da observação, o valor das palavras, as principais razões do sucesso e/ou fracasso, o valor do planejamento na vida, como alcançar o sucesso pessoal e profissional.

Com relação aos problemas de aprendizagem, o Departamento de Educação promoveu diversos cursos voltados para a consolidação do conhecimento e a ação prática da Proposta Pedagógica do Município, ressaltando a importância das classes de aceleração para os alunos repetentes.

Ainda nesse mandato foi implantada a hora-atividade para os professores do ensino

fundamental, que consistia num período de 20% da carga horária semanal de trabalho docente dedicado a estudos, pesquisas e elaboração de planejamento e planos de aula. Nesse mandato foram construídas mais duas escolas e cerca de 30% dos professores já haviam concluído o ensino superior.

A eleição de 2000 elegeu o Sr. Aparecido Farias Spada, do PT (Partido dos Trabalhadores), como prefeito do Município de Sarandi, o qual indicou o professor universitário, José Luiz de Araújo, como secretário de Educação. Fez-se uma reformulação na educação do município que se configurou na reelaboração do Projeto Pedagógico do Município, exigência da LDB n.º 9.394/96, na elaboração das Diretrizes Curriculares do Município e na reformulação do Plano de Carreira dos Professores. O ponto de partida dessa reformulação foi a parceria estabelecida entre a SMEDSdi e a UEM, que originou o PFC, objeto de análise desta pesquisa, trabalhando a formação conteudinal e procedimental dos professores municipais. Nesse mesmo período, o secretário de Educação também ofereceu aos professores cursos paralelos de formação continuada, a maioria deles ministrados por professores da Universidade Estadual de Maringá, direcionados aos educadores da educação infantil, da EJA e da educação especial. Além disso, houve formação para diretores e pedagogos; para os professores de Artes e Educação Física. Essa série de programas objetivava a melhoria da educação no município, uma vez que o secretário de Educação acreditava que a ênfase devia estar na formação continuada do professor.

Com a reeleição do prefeito Aparecido Farias Spada em 2004, o Prof. José Luiz continuou à frente da Secretaria de Educação e em seu quinto ano de mandato a prioridade ainda é a formação dos professores, na qual investe grande parte dos recursos da educação, uma vez que, segundo o Secretário, a maioria dos profissionais da educação passa pela universidade e acredita que já está preparada para dar aula. No entanto, na escola, eles se deparam com diversos obstáculos, tais como: as dificuldades de recursos materiais, as dificuldades de concretizar a unicidade teórico-prática, a rotina do dia-a-dia, enfim, uma série de obstáculos que acabam levando os professores a um ensino tradicional, mecânico, necessitando assim de orientações metodológicas e avaliativas que a formação continuada deve oferecer.

Em vista dos baixos índices obtidos pelos alunos nos exames do SAEB, assim como no âmbito nacional, o próprio MEC enfatizou com maior veemência o ensino da Matemática e da Língua Portuguesa. A Secretaria de Educação de Sarandi também priorizou o domínio dos conteúdos curriculares e as metodologias adequadas de ensino.

Mesmo com a conclusão do Programa de Formação Continuada para Professores da

Rede Municipal de Sarandi no final de 2004, a Secretaria de Educação continua com projetos voltados para a formação continuada de professores, com a mesma ênfase. Hoje, a SMEDSdi conta com 372 professores e a prioridade ainda é a formação docente. O programa atualmente ainda está estruturado em forma de cursos, ministrados por professores da Universidade Estadual de Maringá, da Universidade de Londrina e da Faculdade de Jandaia do Sul, financiados pelo MEC, trabalhando os princípios básicos da Pedagogia Histórico-Crítica, enfatizando a elaboração do planejamento e as diferentes formas de avaliação. Também são trabalhados temas voltados à diversidade etno-racial, a inclusão social e a informática. Tais projetos estão sendo bem aceitos pelos professores, os quais se dispõem a participar, mesmo fora de seu horário de trabalho. Posteriormente, a SMEDSdi pretende oferecer projetos de formação relacionados à Arte, à Filosofia e à Psicologia da Educação.

Além disso, orientada pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Silene Ferreira Barros, da UEM, a equipe pedagógica da Secretaria de Educação está implantando a formação continuada nas escolas, na qual os professores e equipe pedagógica discutem seus problemas no âmbito da escola. A partir daí, formalizam o projeto e a Secretaria de Educação o apóia com os materiais e com contratação de docentes para ministrar palestras, seminários. O objetivo é que a formação dos professores tenha sua base no contexto da escola, nas dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem e nas necessidades teóricas dos professores. Na verdade, o que a Secretaria de Educação está fazendo é dividir a responsabilidade da formação continuada dos professores com os gestores das escolas.

É importante ressaltar que a formação continuada dos professores é prioridade do secretário de Educação, por isso também é investido na formação superior dos professores. Considerando que tanto as universidades públicas como particulares são muitas vezes de difícil acesso aos professores, devido à escassez de vagas, aumentando a concorrência nos vestibulares nas instituições públicas e às poucas condições salariais que não permitem que a maioria dos professores pague uma universidade particular, foi criado em Sarandi um Programa de Apoio para a Formação de Professores, o qual financia 50% do valor das mensalidades. Com isso, o Secretário de Educação acredita que até o final do ano de 2006, cerca de 97% dos professores terão concluído o curso superior ou o estejam cursando.

Com base nesse breve panorama sobre a SMEDSdi, apresento, a seguir, a caracterização do Programa de Formação Continuada desenvolvido no período de 2001 a 2004 nesse município.

### **Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Sarandi: (2001 a 2004)**

O retrospecto histórico da SMEDSdi propiciou-me o conhecimento de que, desde sua emancipação político-administrativa, no município de Sarandi foram desenvolvidos vários projetos de formação continuada, idealizados pela própria Secretaria de Educação, em parceria com a UEM, com o NRE de Maringá ou com outras instituições, porém todos com curta duração e abordando temas específicos, tais como: qualidade de vida, relações humanas no trabalho, alfabetização, leitura e produção de textos.

O PFC foi mais um entre tantos outros programas de formação, mas foi o que me mostrou a necessidade de um estudo mais profundo, devido à contemporaneidade de sua realização e à estrutura em forma de cursos, dividida em áreas de conhecimento e de longa duração - 04 anos.

Implantado em 2001 com o objetivo de atender as necessidades didático-pedagógicas dos professores, uma vez que, ao assumir o cargo, o Prof.º José Luiz de Araújo constatou que cerca de 70% do quadro docente não possuía formação superior, o Programa foi estruturado por áreas disciplinares: Alfabetização, Literatura, Matemática, História, Geografia e Ciências, abrangendo conteúdos curriculares e suas metodologias de ensino.

Após a idealização do Programa, o secretário de Educação entrou em contato com alguns professores da UEM, de diversos departamentos, dos quais tinha conhecimento que já possuíam uma trajetória de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e firmou uma parceria junto ao CAE, especificando os objetivos, a estrutura e o financiamento do Programa.

O Programa foi desenvolvido na forma de cursos e estruturado em módulos. Inicialmente, os cursos possuíam uma carga horária de 8 (oito) horas mensais, realizados duas vezes ao mês; os professores participavam em sua hora-atividade, divididos conforme a série e o ciclo em que atuavam. Cada módulo possuía uma carga horária de cerca de 32 (trinta e duas) horas-aula, divididos em duas etapas, sendo cada uma de 16 (dezesesseis) horas-aula. Ao término de um módulo, iniciava-se outro, em forma de rodízio. Por exemplo, se o módulo de matemática era realizado junto aos professores que participavam dos cursos às segundas-feiras, após o cumprimento da primeira parte da carga-horária, esse módulo passava a ser realizado com os professores que participavam dos cursos nas terças-feiras. Enquanto isso, os professores da segunda-feira iniciavam outro módulo, e assim sucessivamente, até cumprirem a metade da carga horária. Após a realização dessa primeira etapa, os cursos reiniciavam-se



no sistema de rodízio, para o cumprimento da carga-horária total.

Conforme relata o Prof.º José Luiz de Araújo, durante os dois primeiros anos o Programa teve uma boa aceitação entre os professores. Depois disso, houve um esvaziamento. Então, foi realizada uma pesquisa para verificar o índice de aceitação dos cursos pelos professores. A pesquisa mostrou que mais de 60% dos professores achava que o programa de formação era bom, mas que a carga horária era bastante extensa, o que poderia ser reformulada. Diante da constatação de que o programa tinha boa aceitação entre os professores, houve um redimensionamento do projeto, reduzindo a carga horária de 8 (oito) para 4 (quatro) horas-aula mensais, ou seja, os cursos passaram a acontecer uma vez por mês. Os cursos se estenderam até o final do mês de setembro de 2004.

Até aqui apresentei o contexto da pesquisa e seu campo: o Programa de Formação Continuada para Professores da Rede Municipal de Sarandi. Para analisar a avaliação dos professores sobre o Programa, foi necessário discutir os princípios básicos de formação, formação profissional e formação docente, o que apresento a seguir, no segundo momento da pesquisa.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REVISITANDO A TEORIA PARA APREENDER A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Para organizar o segundo momento da pesquisa, assumi subsídios teóricos constituídos de princípios, conceitos e concepções de: formação, formação profissional e formação docente inicial e continuada, estruturados por meio da interlocução com autores, como: Nóvoa (1991, 1992 e 1995); Pérez Gómez (1992); Kincheloe (1997); Gauthier (1998); Mello (1998); Collares et. al. (1999); García (1999); Gatti (2000 e 2003); Kullock (2000); Tardif (2000); Saviani (2001); Pimenta (2001 e 2002) e Nosella (2003).

Apoiei-me também nas LDBs (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) n.ºs 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71, 7.044/82 e 9.394/96, em documentos do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação), nas resoluções do CNE (Conselho Nacional de Educação): CP 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e CP 2, que institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura. Na seqüência do texto, apresentarei esse percurso, no qual tive que superar muitos percalços.

### **Formação: delineando conceitos**

A complexidade em conceituar o termo “formação” exigiu de mim interlocução com autores, como García (1999), Collares et. al. (1999), Kullock (2000), Souza et. al. (1993), Nosella (2003), Dal Toe e Fricke (2004) e Nóvoa (1992). Inicialmente, busquei no dicionário a explicação lexical e descobri em Houaiss (2001), que formação, do latim *formatione*, está relacionada ao que dá forma, significando:

- 1- o ato, o efeito ou o modo de formar, de constituir; a criação, a construção;
- 2- a maneira como uma pessoa é criada, tudo o que lhe molda o caráter, a personalidade;
- 3- o conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual;
- 4- o conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa;
- 5- o ato ou efeito de dar forma, modelar (HOUAISS, 2001, p. 1372).

O conceito de formação que me interessa no momento é o que se refere à formação da pessoa. Nesse sentido, a palavra formação está relacionada à modificação tanto biológica, referindo-se ao desenvolvimento físico e às transformações orgânicas e emocionais que o indivíduo passa desde sua fecundação até sua morte, quanto cognitiva, relativa às aprendizagens propiciadas pela interação que o sujeito estabelece com o meio em que está inserido e com as pessoas com quem se relaciona. Assim, a formação é algo que ocorre naturalmente, bastando o indivíduo estar no mundo e viver em sociedade. No entanto, o conceito de formação vai além dessa perspectiva, alcança esferas maiores em que os acontecimentos naturais não bastam ao indivíduo, o qual necessita de um aprimoramento cada vez maior para se satisfazer pessoal, social e profissionalmente.

García (1999, p. 19) associa a formação ao conceito de desenvolvimento pessoal, destacando-a como “[...] o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre na procura de sua identidade plena [...]”. Tal identidade está baseada nos princípios impostos pela sociedade e pela cultura presente no contexto em que está inserido, ou seja, pelas normas, padrões, modelos e costumes aos quais o indivíduo deve se adaptar.

A reflexão de García (op. cit.) me parece pertinente para conceituar formação com relação ao desenvolvimento pessoal, pois destaca que se formar nada mais é do que um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado pelos meios que são oferecidos ou que o próprio sujeito procura. Analisada sob esse ponto de vista, a formação está relacionada a algo construído de forma consciente e desejada, sendo o sujeito responsável pelo seu próprio desenvolvimento. Este tipo de formação acontece quando o indivíduo possui finalidades e metas a alcançar, quando busca a formação de valores pessoais e não apenas uma formação técnica ou instrumental. No entanto, não devemos pensar que a formação acontece unicamente de forma autônoma; ela também pode ser organizada e desenvolvida por meios exteriores ao indivíduo, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa.

Quando trato da formação promovida por especialistas, considero pertinentes as idéias de Collares et. al. (1999), autores que discutem as concepções de sujeito e conhecimento subjacentes às propostas de formação de professores, os quais alertam que muitas vezes esse conceito aparece relacionado a termos como “informar, formar, moldar”. Essas expressões induzem representações depreciativas, como se formar fosse o ato de “enformar, pôr em fôrma” (COLLARES et. al., 1999, p. 204). Pois, quando se pensa em formação, geralmente tem-se o olhar voltado ao passado, cuja forma se quer projetar no futuro.

É justamente essa característica que dá à formação um caráter de “enformação”,

utilizando o passado como forma para o futuro. Sob este ponto de vista, o futuro é constituído por repetições daquilo que as pessoas crêem ter dado certo no passado. O que as autoras propõem é a formação como um “instrumento de construção de subjetividades não assujeitadas ao passado” (COLLARES et. al, op. cit., p. 205), influenciando na organização do futuro, e não procurando apenas determiná-lo.

Uma reflexão mais profunda e rigorosa a respeito da noção de formação é apresentada ainda por essas autoras ao destacar que, em se tratando de formação, “não se pode fazer programas para o futuro, posto que os programas são projeções abstratas e mecanicistas que os acontecimentos desbaratam. [...] é necessário projetar valores, idéias-força, idéias motoras” (COLLARES et. al, op. cit. p. 205), uma vez que na formação está implícita a imprevisibilidade e a luta para que o homem do futuro não seja uma repetição do presente, é preciso objetivar um homem aberto, disponível à mudança.

É nesse sentido que García também prefere conceituar formação, relacionando-a ao ato de constituir, desenvolver e aperfeiçoar. Esse ato

[...] está geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo, entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser [...]. Um processo de desenvolvimento e estrutura da pessoa que se realiza por meio da maturação interna e de possibilidades de aprendizagem por meio de experiências dos sujeitos (GARCÍA, 1999, p. 19).

Considerada dessa maneira, a formação tem efeito de construção, de transformação e modificação, de algo positivo que contribui significativamente para a constituição do indivíduo, algo imprescindível para que se conquiste a satisfação pessoal, social e profissional, algo permanente e contínuo.

Uma autora que também pesquisa a formação necessária para que os professores atuem de forma reflexiva na sociedade contemporânea é Kullock (2000, p. 11), a qual destaca que “o ato de estar se formando significa que essa ação nunca está concluída totalmente”. Ao considerar esse fato, entendo que o indivíduo está em constante processo de formação, formação essa necessária para se adequar à cultura e à sociedade em que está inserido.

Tamanha é a importância da formação, que muitos autores apontam para a necessidade de desenvolver uma doutrina própria para explicá-la, uma teoria que estude os problemas específicos da formação. Essa teoria, na visão de García, teria

[...] o trabalho de tornar claros os pressupostos antropológicos da formação, determinar os caminhos que o homem tem de percorrer no processo de se tornar 'homens', e indicar de que maneira é possível ajudá-lo neste empreendimento através de um estilo metódico, de acordo com um plano (GARCÍA, 1999, p. 20).

Assim, o indivíduo será formado de acordo com os princípios culturais, sociais, morais e científicos. No entanto, essa formação requer estrutura e organização. Quando me refiro à estrutura organizacional que promove a formação, estou falando das instituições formativas, ou seja, a formação, nesse caso, reveste-se de caráter específico, sendo ela informal ou formal.

Como exemplo de instituição informal cito a família, primeiro grupo social no qual o indivíduo convive. É nela que se aprendem as primeiras noções sobre educação, relações pessoais e vida em comunidade. Devido às interações múltiplas que exigem alto grau de envolvimento entre seus membros, a família tem uma função complexa: a de proteger e, ao mesmo tempo, educar. Bassedas & Cols (1996), autoras que pesquisam o papel da psicopedagogia e a participação da família na superação de problemas de aprendizagem, analisam a família como sendo

[...] um sistema que possui a função psico-social de proteger seus membros e a função social de transmitir e favorecer adaptação à cultura existente [...] uma estrutura determinada que se organiza a partir das demandas, interações e comunicações que ocorrem em seu interior e com o exterior. Estruturas essas que se formam a partir das normas transacionais da família, que se repetem e informam sobre o modo, o momento e com quem se relaciona cada um dos seus membros (BASSEDAS & COLS, 1996, p. 33).

Cada família possui uma estrutura formada por normas e princípios que se organizam a partir das demandas, interações e comunicações ocorridas internamente e com o exterior. Estas normas regulam seu ciclo vital e seu funcionamento, procurando manter sua estrutura. Mas a família, por si só, não é capaz de promover a formação do indivíduo. Para envolver os aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos e científicos da formação, faz-se necessária a complementação de conhecimentos, os quais as instituições formais podem oferecer. A mais importante instituição formal responsável pelo desenvolvimento do indivíduo é a escola, sendo esta talvez a única instituição formal educativa que a maioria das pessoas têm oportunidade de frequentar, ressaltando que muitos indivíduos sequer tiveram ou têm oportunidade de frequentar uma escola.

Historicamente, o papel da escola foi o de formar o indivíduo cientificamente. Bassedas & Cols (1996) destacam que no final do século XIX, com a incorporação e

desenvolvimento dos conhecimentos científicos, a escola tornou-se um órgão capaz de realizar funções que vão além da formação científica, assumindo, com o enfraquecimento da estrutura familiar e de outras instâncias sociais, papéis que vão além da simples transmissão de conhecimentos.

Assim, a função da escola e o objetivo da educação escolar foram sendo redefinidos na história. De mera transmissora de conhecimentos científicos, esta instituição passou a ser responsável pela formação social, moral e cultural do aluno, ou seja, assumiu um papel ainda mais amplo e complexo, necessitando de uma reorganização do sistema de ensino para alcançar esses objetivos. Essa reorganização requer políticas educacionais eficientes, planejamento adequado às reais necessidades dos alunos, profissionais capacitados para o exercício das diversas funções, melhoria das condições de trabalho.

As reflexões sobre “formação” foram muito produtivas para meu entendimento a respeito do termo. Porém, a título de conhecimento, questionei os colaboradores da pesquisa sobre sua formação profissional, o que nos encaminhou para discussões sobre a formação buscada pelo próprio indivíduo em instituições especializadas, possibilitando-lhe o desenvolvimento de tarefas sociais, capacitando-o a realizar trabalhos necessários à sua subsistência e à sua satisfação como ser humano. Assim, a seguir discuto a formação profissional.

### **Formação profissional: um processo inacabado e permanente**

Entendo formação profissional como um processo, o que significa dizer que não existe separação entre formação pessoal e profissional. Acredito que não há uma formação ‘fora’ de qualquer relação com os outros, mas ‘dentro’ da relação com a realidade concreta. Nesse sentido, considero importante conceituar o termo “formação profissional” com base na legislação da educação nacional. Abordo, em especial, a importância e possibilidades da formação profissional de acordo com as idéias de Souza et. al. (1993); Nosella (2003); Collares et. al (1999), Tardif (2000); além da análise do documento intitulado “Plano Nacional de Educação Profissional”, de 1997, elaborado sob a coordenação do INEP, por intermédio do convênio NUPES-USP/UNESCO.

A característica de incompletude humana leva as pessoas à constante busca pelo desenvolvimento e aprimoramento pessoal. A partir do momento em que o desenvolvimento

natural, que ocorre independentemente da vontade do indivíduo, não mais o satisfaz, este é levado a procurar, por iniciativa própria, o aperfeiçoamento de seus conhecimentos, buscando melhorar sua participação no trabalho, na família e nas instituições sociais de que participa.

Na formação voluntária estão implícitas questões sociais, culturais, políticas, econômicas e científicas, sobretudo questões que envolvem a formação para o trabalho. A necessidade de sobreviver por meio do trabalho e da satisfação pessoal leva o indivíduo a buscar uma profissão, cuja conquista eficaz requer uma formação específica. Quando me refiro a essa característica da formação, estou me reportando à formação profissional, relacionada aos saberes necessários ao sujeito para exercer uma atividade, uma função, um trabalho, enfim, desenvolver uma carreira.

Nos últimos anos, pesquisadores que se preocupam com as mudanças no âmbito do mercado e com a formação de profissionais para atender uma nova ordem social, vêm discutindo as profissões, em especial, porque a formação profissional institucional é uma das únicas formas de capacitar o indivíduo para realizar trabalhos produtivos, permitindo a manutenção de sua subsistência. Os resultados desses estudos mostram o crescimento surpreendente da valorização do domínio técnico sobre a regulação de práticas relativas aos mais diversos campos profissionais. No que se refere às ciências humanas, à política e à educação, essa valorização tem causado alterações profundas nas análises sobre a constituição de uma identidade profissional.

A tentativa de compreender o significado histórico do termo profissão vem de longa data. Na antiguidade, as profissões eram chamadas de ofícios. Porém, na sociedade capitalista, em que os interesses estão voltados para o lucro, incentivados pelos preceitos neoliberais, o oposto dessa consideração não procede, uma vez que nem todo ofício pode ser, hoje, considerado uma profissão.

Souza et. al. (1993), pesquisadoras que desenvolvem estudos alternativos sobre formação profissional, advertem que, uma profissão requer domínios de campos especializados, com fortes ligações à prestação de serviços. Além do mais, “esses serviços devem ser ligados sempre a um grupo social regulado por princípios éticos e por códigos específicos que controlem, explicitem e sistematizem os saberes adquiridos e desenvolvidos em conhecimento e em formação.” (SOUZA, et. al., 1993, p. 300). Para que uma profissão seja configurada como ofício, deve estar relacionada a um corpo de conhecimentos e saberes. O caráter sócio-profissional é uma das referências para se estabelecer diferenças entre as categorias de profissão, ocupação ou ofício. Tais saberes são alcançados por meio da formação profissional.

Consultando os documentos mais recentes relacionados às políticas brasileiras de educação profissional, encontrei o PNEP, criado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso em 1995, que posteriormente passou a denominar-se Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, um dos programas prioritários destacados no Plano “Brasil em Ação”, como política pública para a formação de força de trabalho para atender as exigências do mercado, com base na proposta de que não haja atendimentos assistencialistas ou contencionistas (BRASIL, 1996b, 1997a). O PNEP destaca que

[...] a escolha profissional não é um processo simples, pois envolve o percurso do sujeito, suas crenças, sua história, seus significantes, bem como a contínua reorganização do mesmo sujeito frente a seus desejos, desde que estes possam ser reconhecidos. O que requer formação especializada (BRASIL, 1995, p. 7).

Os documentos do referido plano destacam a necessidade de substituir o “treinar” pelo “educar”, evitando o adestramento dos alunos para tarefas fragmentadas, ou seja, a educação profissional requer domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo com o saber tecnológico e a valorização da cultura do trabalho. Nesse sentido, a educação escolar não pode mais ser concebida como um simples instrumento de política assistencialista ajustada às demandas do mercado de trabalho, nem como estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.

Informações mais precisas sobre formação profissional podem ser encontradas em Nosella, autora que realiza um resgate histórico sobre a formação da Escola Normal no Brasil. Conceitua ela formação profissional como sendo aquela que

[...] está relacionada à aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício de uma profissão ou grupo de profissões, com vista a uma especialização posterior ou à ocupação imediata de um posto de trabalho para a concretização da práxis profissional (NOSELLA, 2003, p. 19).

Atualmente, com os indivíduos buscando cada vez mais alcançar sua identidade profissional, a formação profissional tem passado por uma evolução considerável em termos de dimensão, divulgação, acessibilidade e diversidade. Há a procura pela competência profissional para compor o mercado de trabalho tão escasso na atualidade, que exige dos



trabalhadores atualização científica e tecnológica condizente com o mercado, operando com sistemas de gestão inovadores, incorporando, com uma velocidade fabulosa, inovações tecnológicas, além de outras alterações advindas da globalização.

Collares et. al. (1999, p. 210) asseveram: “[...]. No universo simbólico do exercício de qualquer profissão, há um conjunto de conceitos, referências e signos que resultam a prática transformadora do trabalho em busca de soluções para as questões postas pelo cotidiano”. Nesse sentido, pensar o trabalho como meio de educação é aceitar que o homem é responsável pela construção de sua história individual. No entanto, pensar a educação como forma de construção do processo de trabalho é acreditar que o homem é capaz de elaborar sua história de forma coletiva.

Conforme ressalta Dal Toe e Fricke (2004), pesquisadoras das relações entre o mundo do trabalho e escolha profissional, “a escolha profissional é tida como momento significativo de sucesso ou fracasso, ainda que temporário, de um trabalho, na medida em que o sujeito encontra ou não, um modo eficiente de se representar no social.” (DAL TOE e FRICKE, op. cit., p. 2). As questões relativas ao trabalho, como destaca essa autora, relacionadas à construção histórica e social de seu significado, ao desemprego, à necessidade de experiência, de qualificação profissional, de especialização, de generalização, entre outras, constituem-se fatores importantes a serem considerados no momento da escolha profissional, mas devem ser compreendidos numa perspectiva dinâmica em transição e de complexidade. Assim, a formação profissional deve ser realizada por instituições de ensino, em nível de escola regular ou cursos profissionalizantes.

É nesse sentido que percebo a necessidade de que o processo formativo seja adequado constantemente às transformações que ocorrem na sociedade, pois a velocidade e imprevisibilidade de algumas mudanças recentes facilmente tornam obsoletas práticas e conhecimentos adquiridos em poucos anos. Isso porque não se pode almejar um reconhecimento profissional se os formados não são reconhecidamente capazes de se impor no mercado de trabalho.

Atualmente, a LDBEN em vigência, Lei n.º 9.394/96, em seu artigo 21, estabelece a organização da educação escolar em dois níveis: o básico e o superior, que devem, de acordo com o § 1º do artigo da Lei, vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Apesar do princípio geral presente no artigo citado e da orientação de articulação entre Ensino Médio e o mundo do trabalho (artigo 35), na referida Lei, a Educação Profissional aparece como uma modalidade educacional distinta e em um capítulo específico, compreendendo os artigos 39 a 42 (BRASIL, 1996).

A LDB 9.394/96 ressalta que a educação profissional hoje deve ir além do simples conceito de formação para o trabalho, no sentido da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos teóricos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços; ela deve fazer parte de um corpo maior que implica a formação do profissional para a transformação social.

Com a legislação complementar a LDB, o Decreto 2.208/97 (que estabelece os objetivos da educação profissional, seus níveis, orientações para o currículo) determina a separação do ensino médio do ensino profissional de nível médio. Este princípio de articulação foi modificado, já que o decreto encaminha para uma organização específica, sendo a educação profissional separada da educação escolar, efetivando legalmente essa dicotomia educativa (BRASIL, 1997).

Para cumprir com as regulamentações da nova legislação, as instituições profissionalizantes devem se adequar ao novo sistema educacional, oferecendo cursos de ensino médio técnico, tecnológico e cursos de qualificação/requalificação profissionais, sob o discurso da necessidade de se reestruturarem para enfrentar os novos desafios advindos dos avanços científico-tecnológicos, das mutações no mundo do trabalho; enfim, das revoluções do mundo globalizado. Dessa forma, devem buscar uma efetiva interação com o mercado produtivo. Assim, foi operacionalizada a reforma educacional dos cursos técnicos justificada pela necessidade de um novo perfil de trabalhador: mais flexível, participativo, criativo e que tenha iniciativa, além dos conhecimentos específicos de seu domínio profissional.

Os colaboradores desta pesquisa escolheram a docência como profissão, especializaram-se em áreas diferentes, mas todos são educadores. Nesse sentido, acho importante discutir a formação da profissão docente, uma modalidade de formação profissional destinada à profissionalização do professor, um profissional cuja formação requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares.

### **Docência: a construção do profissional da educação**

Antes de discutir a profissionalização docente, é importante destacar as duas formas de sua concepção apresentadas por Barros (2004): a formação vertical, que compreende a

formação inicial (magistério e/ou graduação), a especialização, o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado; e a formação horizontal, que consiste nos cursos de extensão, de formação continuada, nas participações em palestras, debates, comunicações, entre outras.

Para discutir a profissão docente recorri a Pérez Gómez (1992); Nóvoa (1991 e 1995); Souza et. al. (1993); Kulloock (2000); García (1999); Kincheloe (1997); Cury (2004); e Gatti (2000), autores que enfatizam a vida dos professores, a carreira e os percursos profissionais

Nóvoa (1995), ao relatar uma investigação sócio-histórica na Europa, aborda a gênese da profissão docente e destaca que, ao longo dos séculos, foi se delineando e se estruturando como profissão na medida em que foi sendo definida a quem competia a função de educar. Essa atribuição, por volta do século XVI, estava a cargo da Igreja, sendo algumas congregações religiosas responsáveis pela educação formal.

O processo gradativo de transformação do docente em funcionário do Estado – em meados do século XVIII, período-chave na história da educação e da profissão docente, como destaca Nóvoa (1995) – se caracterizou pelo fato de que os poderes administrativos do Estado tomaram para si o controle da Educação. Da administração dos professores religiosos, controlados pela igreja, a educação passou a ser ministrada pelos professores laicos, controlados pelo Estado. Nesse sentido, uma série de elementos foram sendo incorporados ao trabalho docente, tais como: currículo, técnicas pedagógicas, habilitação; cada vez mais requisitava-se que o professor se tornasse um especialista.

A profissão docente passou, então, a ser regulamentada e responsabilizada pelo Estado. As licenças para ensinar eram concedidas apenas a indivíduos que dispunham de requisitos, como: habilitações literárias, idade, bom comportamento moral etc, e prestassem exames ou concursos. As mudanças ocorridas no decorrer dos séculos, na atividade docente, acarretaram a criação de associações profissionais em que “a emergência deste ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional.” (NÓVOA, 1991, p. 125).

A partir desse estudo, percebi que o foco de discussão voltado para a formação e desenvolvimento profissional do professor se constitui importante, por ser um dos temas de maior relevância nos debates atuais sobre educação, tendo em vista que a formação do profissional da educação implica compromisso na condução dos caminhos da formação do cidadão para participar, conscientemente, do mundo em que vive e contribuir para sua transformação.

Considerando que no desenvolvimento profissional de professores estão implícitas

transformações sociais e mudanças econômicas e políticas ocorridas no mundo do trabalho, compreendi que essas transformações atingem diretamente as atividades do trabalho docente, por meio de demandas sociais diversas. Tais demandas são direcionadas, ainda, à profissão e à função social atribuída pela sociedade ao papel de professor. Evidentemente, para que o professor responda às demandas sociais, deve compreender as atividades sociais exercitadas em seu campo de trabalho. E, nessa direção, é preciso situar todo um processo de relações, em termos de análises pontuais sobre sua formação, seus saberes e suas trocas sociais cotidianas (SOUZA et. al., 1993).

É necessário que o professor delimite criticamente, para si e diante dos outros, os significados sociais atribuídos à sua profissão. Isto faz com que a função social docente, por meio de sua formação e desenvolvimento profissional, seja considerada em relação aos diferentes modos de conceber a prática educativa e de suas implicações com as políticas educacionais em cada época, numa perspectiva de mediação entre escola e sociedade, para o que se faz necessária a contextualização do processo de formação de professores. Kullock enfatiza:

[...] a formação do professor não se constrói por acumulação pura e simples de conteúdos específicos dissociados de um conteúdo pedagógico, em processo gradual e seqüencial, mas, por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas já experienciadas pelos alunos, [...], pela reconstrução permanente da identidade pessoal, ou seja, pelo processo de conhecimento de si mesmo [...], de construção do ser e de suas representações (KULLOCK, 2000, p. 16)

Tendo em vista que é na práxis, ou seja, na unicidade teórico-prática, que se consolida a profissionalização docente, a formação de professores deve ser analisada sob essa mesma perspectiva. García entende esse processo como sendo a

[...] preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum (GARCÍA, 1999, p. 23).

Entendo que a tarefa de conceituar a formação de professores não deve ocorrer por simples definição dos termos “profissional” e “ensino”. É preciso considerar que ensinar é algo que qualquer um pode fazer, em qualquer momento, enquanto ser professor implica um

trabalho mais amplo, no qual devem ser considerados os outros professores, a escola, os alunos, os pais, a comunidade, a educação propriamente dita, enfim, todos os componentes do processo educativo.

Repensar a constituição do ofício de ensinar constitui um repensar sobre alguns aspectos que compõem a ação docente, como distinguir o papel do professor e do educador, o que muito bem evidencia Nóvoa (1995), ao destacar que o professor se projeta quando colabora com o estudante, possibilitando o desenvolvimento da crítica e da criatividade, quando são colocadas no plano de julgamento e aproveitamento do já vivenciado. Já o educador assume seu papel quando o foco principal refere-se aos valores que induzem à autonomia. A partir dessa visão, acredito que os dois papéis se concretizam no processo ensino-aprendizagem, ou pelo menos deveriam se concretizar.

É importante lembrar que nem sempre essas duas características são evidentes no trabalho docente. Conforme destaca Nóvoa (op. cit.), isso se deve pelo menos a um fator: a constituição do ser humano, que faz alguns serem mais objetivos e práticos, enquanto outros são mais sentimentais e subjetivos. Tendo em vista essa questão, considero a possibilidade de preparar esse profissional para exercer essa dupla função: educador e formador científico, o que requer habilidade sobre o processo de ensinar e desenvolvimento dos fatores multidimensionais que envolvem a formação pessoal, social e pedagógica do professor.

A formação do profissional para o exercício da docência divide-se em dois momentos: a formação inicial e formação continuada. Embora a formação inicial seja uma etapa de preparação do futuro professor com período determinado de início e conclusão, esta, por si só, não dá conta de preparar o profissional docente para todos os percalços da profissão, requerendo, portanto, uma continuidade do processo de formação, ou seja, a formação continuada. A seguir discutirei cada uma delas, ressaltando seu conceito, histórico e importância para a constituição do profissional da educação.

### **Formação inicial: do conceito à história**

A formação inicial é a etapa de preparação formal de futuros professores numa instituição específica, propiciando-lhes aquisição de conhecimentos pedagógicos e disciplinares, ou seja, conceitos teórico-práticos. Em busca de uma melhor compreensão sobre o processo de formação inicial de professores, encontrei em Mello (1998); Nóvoa

(1995); Cury (2004); García (1999); Villela (2002); e Pimenta (2002) esclarecimentos importantes.

Mello (1998), autora que discute o processo de formação de professores, sustenta que a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar políticas de melhoria da educação básica, entendida como componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica, definida como política pública. Embora não seja necessário que o poder público a execute diretamente, é indispensável que ele estabeleça critérios de financiamentos, padrões de qualidade e mecanismos de avaliação e de acompanhamentos.

A formação inicial dos professores deve levar em conta, segundo Mello (op. cit., p. 22), os princípios pedagógicos estabelecidos nas normas curriculares nacionais: “a interdisciplinaridade, a transversalidade e contextualização, a integração de áreas em projetos de ensino que constituem hoje mandados ou recomendações nacionais”.

No conceito de formação inicial, Mercado (1999), que discute as novas tecnologias e a relação com a formação docente, expõe que a

[...] formação inicial é a que predomina e se dá em universidades em cursos de graduação ou pós-graduação. Nesta formação se destaca o papel do professor como especialista em uma ou várias áreas disciplinares, sendo o domínio de conteúdos o objetivo fundamental da formação inicial do professor. A formação de professores se converte em processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais para dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria que é especialista (MERCADO, 1999, p. 100).

A formação inicial é importante e, porque não dizer, uma das mais importantes etapas da formação de professores, uma vez que esse processo não atinge somente o profissional que está sendo formado, mas a educação de modo geral, na qual está implícita a formação dos futuros cidadãos. No entanto, nem sempre a academia e as políticas de formação de professores pensaram assim; surge então a necessidade de se conhecer o histórico dessa formação.

Mesmo havendo a educação pública na antiguidade, somente no mundo moderno é que a humanidade pôde conhecer uma estrutura pública de formação docente: a Escola Normal, devido ao crescimento do ensino primário, provocando a preocupação com a formação de professores. Miranda (2003), ao discutir o papel da didática e da prática de ensino no Magistério, destaca que a descentralização do sistema público de ensino na Europa

propiciou a criação de Escolas Normais, inicialmente na França, como instituições com a finalidade de criar um corpo profissional para a educação das massas, com a proposta de formar professores para as primeiras letras.

Embora tenha havido profundas mudanças na estrutura educacional européia, em especial na França do século XIX, com a exigência social e econômica cada vez maior de mão-de-obra qualificada, o modelo do professor continuava ainda muito próximo ao sacerdócio. É o que afirma Nóvoa, quando diz que “ao longo do Século XIX consolida-se uma imagem de professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência aos funcionários públicos.” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Foi a partir da segunda metade do século XIX que o magistério começou a se configurar como profissão por excelência. Porém, tanto para homens quanto para mulheres, o magistério sempre esteve associado ao sacerdócio. Mesmo nas sociedades liberais, em que se pretendia a desvinculação com as idéias religiosas, a imagem do professor era confundida com a de sacerdote. As próprias palavras de Guizot, Ministro da Educação da França pós-revolucionária, transcritas por Villela, em sua dissertação de mestrado intitulada *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*, explicita bem essa conjuntura: “formar os sacerdotes laicos do Estado Burguês. Exercer a função de professor e professora exigia abnegação, dedicação inclusive secundarizando a importância do pagamento pelo seu trabalho” (VILLELA, 1990, p. 8). Essa dimensão missionária está bem definida por Nóvoa (1995), em seu estudo sobre a gênese da profissão de professor, quando patenteia:

[...] o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre [...]. Na origem, os docentes aderem a uma ética, a um sistema normativo essencialmente religioso. Entretanto, mesmo quando se passa da missão religiosa de educar os jovens à prática de um ofício [...] as motivações originais não desaparecem e apenas parcialmente são substituídas por valores e crenças alternativos (NÓVOA, 1995).

No Brasil, visando atender a uma necessidade imediata: a falta de professores de primeiras letras, a primeira escola normal foi criada em 1835, em Niterói, sendo considerada a "pioneira na América Latina, de caráter público". Ela foi extinta em 1849. A segunda foi a de Minas Gerais, passando por várias fases: decreto de criação (1835), instalação (1840), supressão (1852), 2º decreto de criação (1859) e 2ª instalação em 1860 (MIRANDA, 2003).

Pimenta (2001), em uma discussão sobre o estágio como componente curricular da

formação de professores, analisa as legislações estaduais que regiam a formação de professores para as séries iniciais do 1.º grau<sup>5</sup> e faz um retrospecto sobre a estrutura das escolas normais em diversos estados brasileiros, destacando que, na maioria dos estados, o curso era realizado em nível secundário, após o primário, com quatro anos de duração. Em alguns casos, havia um ano de prolongamento, denominado técnico-profissional. Ressalta ainda que os cursos estavam organizados em forma de disciplinas e orientação de prática no campo profissional, que era o ensino primário. O ensino primário e a formação de professores primários estava a cargo dos diversos estados, sendo que a introdução de inovações educacionais esteve sempre sujeita às particularidades locais (PIMENTA, 2001).

Somente em 1939 surge o curso de Pedagogia, a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei n.º 1.190 de 04/04/39, cujo objetivo era a formação de bacharéis e licenciados para atender diversas áreas, incluindo a área pedagógica. Pereira, analisando a trajetória das licenciaturas no Brasil e as novas políticas educacionais para a formação docente, explicita:

O curso de Pedagogia foi criado para funcionar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e compor as chamadas seções fundamentais da Faculdade. Outra seção especial foi a de Didática que compreendia apenas o curso de Didática Especial das diferentes áreas. Os cursos ofereciam, em três anos, a formação de bacharel, e a licenciatura era feita em mais um ano, esquema conhecido ‘segundo a fórmula 3+1’, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdos, com duração de três anos (PEREIRA, 1999, p. 111).

Nesse modelo, o professor era visto como um técnico, um especialista que aplicava com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivavam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Nesta configuração, Gauthier (1998) destaca que foi constituída uma “tradição”, uma forma de “formar professores” que se configurou na separação entre conteúdos pedagógicos e conteúdos conceituais; na hiper-valorização dos conteúdos conceituais e no quase desconhecimento e abandono das questões educacionais ao longo do curso que levava e leva ao fortalecimento da idéia de que, para ser professor, basta conhecer o conteúdo; e no distanciamento dos cursos em relação à prática escolar e à sala de aula durante quase a totalidade do curso. Ao final, no estágio, e algumas vezes nas aulas de didática, é que o aluno era levado a conhecer seu futuro local de trabalho.

No modelo tecnicista de formação do professor, o conhecimento do conteúdo tinha

---

<sup>5</sup> Hoje Ensino Fundamental.



prioridade sobre os demais saberes, uma vez que não se discutia a exigência de um professor reflexivo, capaz de realizar a unicidade entre os conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos e aproveitar suas experiências no processo ensino-aprendizagem. O que se exigia era apenas que o professor dominasse o conteúdo e soubesse transmiti-lo ao aluno, reproduzindo a ideologia dominante, ou seja, não se exigia a unicidade teórico-prática. Os cursos de formação estavam muito distantes da realidade da escola.

Esse distanciamento entre cursos de formação e a realidade da escola foi, lentamente, formando um quadro de insatisfação e de críticas tanto por parte dos professores formadores, como por parte dos professores da escola básica. Nesse período, a luta girava em torno da instituição imediata do primeiro Plano Nacional de Educação – elaborado pelo Conselho Nacional da Educação depois de ampla pesquisa em instituições culturais e com especialistas. Porém, sua promulgação foi adiada pela instituição do Estado Novo, em 1937. A legislação priorizava o ensino pré-vocacional e profissionalizante para as classes menos favorecidas. Com isso, os Institutos de Educação chegaram ao fim (PIMENTA, 2002).

Após a instituição da Lei Orgânica do Ensino Normal, pelo Decreto-Lei n.º 8.530/46, em 20 de janeiro de 1946, o mesmo passa a compor cursos em dois ciclos. Conforme informa Pimenta,

o primeiro é o curso de regentes do ensino primário, a nível de secundário, em quatro anos. O segundo é o curso de formação de professores primários, a nível do colegial, em três anos. O Ensino Normal passa a compreender, ainda, os cursos de especialização para professores primários já formados e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário (PIMENTA, op. cit., p. 27).

Tais cursos deveriam ser administrados em três tipos de estabelecimento de ensino normal: o curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação. Havia um currículo único para toda a federação, no entanto cada estado possuía autonomia para acrescentar ou desdobrar disciplinas.

Após a Segunda Guerra Mundial, a educação entrou em crise, originada pelos conflitos nas relações sociais humanas; pelo aniquilamento da força humana trabalhadora; pela destruição dos direitos sociais; pela brutalização dos enormes contingentes de homens e mulheres que viviam do trabalho, conseqüentemente, a educação sofreu os resquícios desses transtornos. Neste período, os educadores procuraram fomentar a solidariedade para a construção de um mundo melhor, procurando melhorar o sistema educacional; porém, somente em 1953 o Curso Normal passou a ter equivalência em relação aos cursos de Ensino

Médio para ingresso na universidade. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024/61, descentralizando os serviços de ensino, as escolas passaram a ter autonomia e poder para avaliar a aprendizagem.

A Lei 5.540 de 1968 definiu os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino nas funções de Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação, por meio da criação das habilitações. Os cursos de pedagogia, com a Reforma Universitária ocorrida por meio do Parecer n.º 252/69, passaram, então, a formar o pedagogo especialista que poderia atuar na administração, supervisão escolar, orientação educacional, educação especial, ou, ainda, como professor no curso normal (CURY, 2004).

A Lei n.º 5.692/71, ao modificar a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1.º e 2.º graus, transformou o Ensino Normal em uma das habilitações profissionais do 2.º grau, sendo esta uma modalidade obrigatoriamente profissionalizante. Além disso, a referida lei obrigou administradores, planejadores, orientadores, inspetores e supervisores a ter diploma de curso superior. O art. 22, no capítulo III do texto legal, conforme destaca Pimenta, diz respeito ao ensino de 2.º grau, sendo estabelecido de acordo com a seguinte estrutura:

O ensino de 2.º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação. No caso da habilitação específica ao magistério, poderá ter três anos de duração. Neste caso, seus egressos poderão lecionar de 1.ª a 4.ª séries do 1.º grau. Poderá, ainda, ter quatro anos de duração, podendo [...] lecionar até a 6.ª série. E, excepcionalmente, onde não houver professores habilitados em quantidade suficiente, lecionarão até a 8.ª série (PIMENTA, 2002, p. 45).

Analisando de forma mais ampla essa Lei, Pimenta comenta que o documento realmente regulamenta a profissão docente, porém observa uma ambigüidade: ao mesmo tempo em que ressalta a profissionalização, abre espaço também para a não-profissionalização, ao delegar a qualquer pessoa, minimamente alfabetizada, condição para exercer a função de professor. Enquanto o art. 30 diz que a formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1.º grau (1.ª a 4.ª série) deve ser a habilitação específica de 2.º grau, e o art. 34 diz que a inserção no magistério deve ser feita por meio de concurso público, obedecendo às exigências de formação constantes na lei, o art. 77, das Disposições Transitórias, diz que, na falta de profissionais devidamente habilitados, é permitido, para o exercício do magistério no 1.º grau (até a 6.ª série), candidato que possua diploma de 8.ª série; e até a 5.ª série, candidato habilitado em exame de formação regulamentados pelos CES

(Conselhos de Educação) (PIMENTA, op. cit.).

Assim, compreende-se o que a autora ressaltou anteriormente: qualquer pessoa poderia exercer a função de professor até a 5.<sup>a</sup> série, bastava saber ler e escrever. Mesmo tendo consciência, por meio dos dados estatísticos da época, de que o número de diplomados era suficiente para atender à demanda educacional, a lei continuava a regulamentar que professores leigos exercessem a função docente, contribuindo assim para o aumento da precariedade da educação no país. Cury (2004, p. 12) ainda destaca que “a Indicação n. 22/73 do CFE se pronuncia a favor de uma revisão da política de formação docente a partir de diretrizes gerais para o conjunto de professores e para o pedagogo, em especial”.

Como a Lei 5.692/71 não conseguiu consolidar o processo de ampliação quantitativa do ensino básico, muito menos iniciar seu progresso qualitativo, contribuindo, sim, para o que Pimenta (2001, p. 57) chamou de “estrago na formação de professores primários” a luta pela revitalização do Ensino Normal e para a reformulação dos cursos de Pedagogia que aumentavam cada vez mais, configurando-se nos movimentos em busca de melhoria na formação de professores e suas condições de trabalho, aspectos esses ignorados na referida lei.

O que a década de 70 teve de indefinições formais sobre educação, mesmo com a multiplicação de pesquisas e publicações na área, propondo desafios e investidas conceituais para a categorização de novos fenômenos e novas práticas educativas, a década de 80 trouxe novidades na área. Assinalada por uma avaliação sobre o comprometimento da educação como prática social, sendo o pensamento pedagógico permeado por valores como a democracia e a cidadania. Esse período foi marcado por inúmeros seminários regionais e nacionais de professores, que passaram a exigir do Estado a reformulação dos cursos de licenciatura, a extinção das licenciaturas curtas e a superação da dicotomia entre teoria e prática ao longo do processo de formação inicial dos professores, como a ANDEs, a ANPED e a ANFOPE .

Tais movimentos encontraram forças no interior do próprio Estado, por meio do MEC e das Secretarias de Educação, com a abertura política no início dos anos 80, elegendo governos de oposição, abrindo espaço para as modificações legais na estrutura da habilitação de Magistério e, como decorrência, uma maior flexibilização na legislação referente à educação. Este é o caso da Lei 7.044/82, que retirou a compulsoriedade da profissionalização no Ensino Médio, o que afetou as políticas de formação de professores de nível médio nos estados brasileiros, trazendo inovações quanto à duração dos cursos e seus currículos (PIMENTA, 2002).

Percebo, nessa fase, um movimento de renovação das estruturas organizacionais dos

cursos de formação e de análise do desenvolvimento profissional, apesar da manutenção das políticas educacionais do período ditatorial militar. Os anos 80 representaram uma ruptura com a formação tecnicista do educador, até então predominante. Freitas (2002), analisando a formação de professores nesta década, mostra que:

a preocupação deste período foi com uma formação com base em concepções mais avançadas, visto a contextualização e caráter de formação crítica que passa a ser defendida nos meios acadêmicos, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação e a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, enfim um compromisso do profissional da educação com a transformação da escola no sentido da transformação social (FREITAS, 2002, p. 142).

A década de 80 foi considerada como o período em que ganharam força os estudos e debates referentes ao processo constituinte que antecedeu a Constituição de 1988, mobilizando a sociedade em torno da problemática educacional e, nesta, a questão da formação docente. Com a promulgação da nova Constituição, a educação renovou as expectativas. A lei obrigou a União e os Estados a aumentarem a aplicação da receita em educação. Nesse período, houve inúmeras manifestações dos professores reivindicando melhores salários e melhores condições de trabalho. É, como afirma Freitas, o momento em que se debateram as políticas educacionais e sua relação com o

aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo [...]. A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas (FREITAS, op. cit., p. 143).

Em contrapartida, uma lista de iniciativas em favor da ampliação do acesso à escolarização foi efetuada, entre elas o apoio do governo federal à melhoria da habilitação de magistério por meio dos CEFAMs no nível de 2.º grau (PIMENTA, 2002). Na década de 90, conforme ressalta Cury,

[...] a presença do Brasil na Conferência de Jomtien e as iniciativas de governos estaduais propiciaram, com o apoio de um novo ator importante – o CONSED (Conselho das Secretarias Estaduais de Educação), criado em 1986 com os objetivos de proceder ações conjuntas de interesse comum, de discutir propostas e planos relativos às políticas educacionais e de estabelecer um intercâmbio de experiências –, a emergência de institutos superiores voltados para a formação de docentes atuantes nos anos iniciais da escolarização (CURY, 2004, p. 13).

Em 1996, foi promulgada a Lei 9.394/96, que trouxe inovações nas políticas de formação. A partir daí, muitos caminhos se abriram para a formação e desenvolvimento profissional, seja por meio de Institutos Superiores de Educação, Curso Normal Superior, formação à distância, entre outras modalidades que a lei apresentou, mostrando a perda da centralidade da universidade enquanto instituição formadora por excelência.

Segundo Cury (2004), a LDB n.º 9.394/96, ao destacar questões referentes à formação de professores, estimulou e incentivou a formação do docente dos primeiros anos da escolarização e da Educação Infantil ao nível superior, mas a redação confusa e sua inserção nas Disposições Transitórias não prevaleceu sobre o que admite a formação no nível médio como mínima.

Também, em 1996, entrou em vigor o FUNDEF, que, por meio da Emenda Constitucional n.º 14, regulamentou os artigos n.º 68 e 69 da LDB, no que tange aos recursos financeiros e repasses da União aos estados e municípios. A Lei do FUNDEF obrigou que 15 % dos recursos arrecadados por meio dos impostos municipais e estaduais fossem retidos pela União e devolvidos, de acordo com o número de alunos das respectivas redes de ensino (estaduais ou municipais). Com isso, modificou-se a estrutura financeira do ensino fundamental no Brasil, ao subvincular-lhe uma parcela de recursos e ao introduzir novos critérios de distribuição e utilização dos recursos correspondentes, promovendo a partilha de recursos entre o governo estadual e os governos municipais, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino (BRASIL, 2002).

Analisando o processo de financiamento da educação e políticas públicas, observei que os recursos do FUNDEF são aplicados da seguinte maneira: “60% deles são destinados ao pagamento dos profissionais do Magistério em exercício; o restante (40%) são direcionados à manutenção do ensino, sob formas previstas na LDB n.º 9.394/96.” (BRASIL, op. cit.).

Um fator importante é que parcela dos recursos do FUNDEF pode ser utilizada na formação de professores, como: na profissionalização de professores leigos; aperfeiçoamento dos demais profissionais da educação; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; uso e manutenção de bens vinculados ao ensino; levantamentos, estudos e pesquisas, visando ao aprimoramento da qualidade do ensino; concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; aquisição de material didático-escolar e manutenção de transporte escolar.

O Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério, determinado pela Lei 9.334/96, tem a finalidade de alcançar o objetivo de valorização do magistério. De acordo com a Resolução n.º 03, de 08/10/97, são considerados profissionais do magistério aqueles que

exercem atividades na docência, direção, orientação, supervisão e planejamento educacional, nas escolas ou nos órgãos da educação. É justamente à remuneração destes profissionais que a parcela mínima de 60% do FUNDEF deve ser destinada (BRASIL, 2002).

Os profissionais que atuam na educação infantil, ensino médio, os inativos, pessoal de apoio e/ou técnico-administrativo não são contemplados com os recursos do FUNDEF, o que gera uma série de discussões entre os educadores, lutando pela implantação do FUNDEB, o qual aportaria desde a educação infantil até o ensino médio, além da EJA.

A década de 90 foi marcada pelas transformações firmadas entre as propostas de melhoria na qualidade do ensino e os processos de reestruturação da formação dos profissionais da educação. As novas diretrizes para o ensino superior e a formação dos profissionais da educação são estabelecidas por meio de decretos, pareceres e resoluções, definindo também a criação do IES, com a intenção de formar professores em nível e qualidade superior, com a finalidade de deslocar as licenciaturas da categoria de apêndice dos bacharelados e colocá-las na condição de cursos específicos, articulados entre si, com projetos pedagógicos próprios, dentro do contexto global da Instituição. A instituição, dentro desse enfoque educacional, é fonte produtora de conhecimentos e colaboradora na busca de recursos para as questões sociais do País (GATTI, 2000).

Atualmente, a formação de professores para atuar na educação básica (que compreende de 1.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série) se faz em nível de ensino médio, ou em nível Superior, habilitação em Pedagogia e cursos de licenciaturas. Para atender o crescente aumento da demanda de formação de professores propiciado pela LDB n.º 9.394/96, que estimula e incentiva que a formação do docente dos primeiros anos da escolarização (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries) e da educação infantil se dê no nível superior, muitas instituições de ensino superior foram criadas no Brasil, oferecendo o curso de Pedagogia e, em especial, o curso Normal Superior, com base no Decreto Presidencial n.º 3.276, de 06/12/99, que prescreve, entre outras coisas, que a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores (BRASIL, 1996). No entanto, a qualidade de ensino de muitos desses cursos ainda é duvidosa, uma vez que a implantação de políticas educacionais para a formação de professores não acompanhou o aumento da demanda educacional, muito menos as modificações curriculares de tais cursos.

Após conhecer o histórico da formação docente inicial e realizar uma breve revisão sobre a legislação que rege essa modalidade de ensino, passo a discutir sobre o segundo momento da profissionalização docente: a formação continuada.

## **Formação Continuada: um constante aprendizado**

Uma das frases mais ouvidas quando se discute sobre a educação, não somente no Brasil, mas em nível mundial, é que ela está em crise. Essa crise está relacionada, sobretudo, às dificuldades do processo ensino-aprendizagem. A formação docente surge, então, como peça fundamental nesse processo, sendo que a maioria das discussões justifica a crise atual do sistema de ensino pela má qualidade da formação do professor.

Não faltam teorias que fundamentam o fato de o fracasso escolar ser provocado pela não participação da família na vida escolar dos filhos, pelos problemas cognitivos e biológicos que interferem na aprendizagem, pela exclusão social, pela indisciplina, entre outros fatores agravantes dos problemas educacionais. Mas uma idéia bastante defendida no Brasil, inclusive pelo próprio governo, aponta os professores como principais culpados pelo fracasso escolar, alegando que, se as crianças aprendem mal, é porque os professores ensinam mal.

Mesmo consciente de que a culpa não deve recair apenas sobre o professor, pois existe uma série de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que incidem sobre a qualificação/desqualificação do ensino, acredito que a formação do profissional da educação necessita ser vista com maior atenção. Na atualidade, exige-se cada vez mais do professor. embora sejam cada vez maiores a carência de políticas públicas para sua formação, a dificuldade de unicidade teórico-prática nos cursos de formação de professores e na preparação desses para o exercício da docência, assim como a insuficiência das condições oferecidas para que o professor seja inovador, pesquisador, reflexivo e dinâmico, ou seja, que cumpra suas funções, que é a de preparar o aluno para assumir sua posição na sociedade, contribuindo para sua transformação, fica fácil condená-lo pelo fracasso, gerando um mal-estar docente, como ressalta Nóvoa (1991), quando discute a formação docente.

As transformações e pressões sociais exigem muito dos professores, provocando-lhes um 'mal-estar docente', comprometendo, até mesmo, sua saúde mental, produzindo conseqüências como sentimento de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática, desejando até mesmo abandonar a carreira pelo stress, ansiedade, depreciação do eu, reações neuróticas e depressões (NÓVOA, op. cit., p. 113).

Assim como Nóvoa (1991), muitos autores desenvolvem pesquisas sobre a profissão

docente, considerando as condições de trabalho, o processo ensino-aprendizagem, a valorização profissional e, sobretudo, a formação do professor. Tais pesquisas me levaram a compreender que a crise no sistema de ensino é provocada por diversos fatores, mas que o processo de formação docente apresenta-se como eixo principal, e a maioria dos discursos aponta a formação inicial como ponto nevrálgico desse processo.

Em busca de reverter esse quadro crítico do sistema de ensino, os programas de formação continuada são vistos, na maioria das vezes, como solução para as falhas deixadas pela formação inicial e para sua continuidade. É o que estão fazendo cada vez mais municípios e estados brasileiros, ao implementarem políticas de formação continuada que possam, efetivamente, reparar as falhas da formação inicial e contribuir para erradicar o analfabetismo, promovendo à maior parte da população uma educação de qualidade, diminuindo os índices de evasão e retenção escolar.

Essas reflexões revelam o fato de que a formação continuada tem um papel cada vez mais determinante na qualidade do ensino, uma vez que, para ser professor, não basta possuir um corpo de conhecimentos e capacidade de controle da aula; é preciso ter capacidade de estabelecer relações humanas com as pessoas a quem ensina e, sobretudo, aprender constantemente. Com base nessa reflexão, apresento alguns conceitos atuais sobre formação continuada.

### **Na busca de conceitos atuais sobre formação continuada**

Ao contrário das reflexões dos educadores sobre formação continuada, que são bastante atuais, a idéia de que a educação permanente deve existir ao longo da vida não é tão recente como se pensa. Platão já reconhecia essa importância. Segundo Silva (*apud* ESTRELA, 1997, p. 83) “Platão alegava que não há idade para aprender, e em nenhuma idade é demasiado tarde para conhecer”. Nesse sentido, a educação continuada é uma aprendizagem contínua, interativa e acumulativa, na qual devem estar combinadas várias formas de aprendizagem.

Para compreender os princípios gerais que regem a formação continuada, algumas abordagens me parecem pertinentes, como a apresentada por Silva (*apud* ESTRELA, *op. cit.*), ao afirmar que o momento histórico atual caracteriza-se pela necessidade de uma renovação do saber-fazer educativo, tanto no que se refere à atualização dos professores em relação aos



conhecimentos específicos das disciplinas, como também por uma razão premente que se refere “à própria natureza do fazer pedagógico, isto é, ao domínio da práxis, que é histórico e inacabado” (Silva, *apud* ESTRELA, 1997, p. 83).

Outra maneira de conceber a formação continuada é apresentada por García (1999), cuja linha de pesquisa está centrada na formação de professores, aborda formação continuada como sendo a

[...] *actividade* que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas *actuais* ou que preparem para o desempenho de novas tarefas (GARCÍA, 1999, p. 136).

É na continuidade da formação que essa aprendizagem se processa. Essa continuidade é denominada por García como “fase de formação permanente, uma área de conhecimento e investigação centrada no estudo dos processos por meio dos quais os professores apreendem e desenvolvem a sua competência profissional” (GARCÍA, *op. cit.*, p. 26). Isso porque a formação continuada de professores é entendida como uma atividade sistemática e organizada, cujo conteúdo deverá estar voltado para a satisfação das necessidades vividas pelos professores em sala de aula, necessidades essas que buscam a satisfação a curto e/ou a longo prazo.

Concordando com a idéia de García, Saviani (2001) explana que as constantes discussões específicas sobre a formação continuada, sobretudo a partir dos anos 80, têm associado esta etapa formativa ao desenvolvimento profissional. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, em seu título VI, indica que a formação de profissionais da educação, visando atender os objetivos dos diferentes níveis de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, deverá, fundamentalmente, ser desenvolvida por meio da unicidade teórico-prático, com reconhecimento e aproveitamento da formação e experiências anteriores, sejam elas provenientes do magistério propriamente dito ou de outras atividades.

Assim, a formação continuada consiste em propostas que visam à qualificação e à formação do docente para uma melhoria de sua prática pedagógica, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua. Os conteúdos a serem desenvolvidos por meio da educação contínua podem ter como objetivos a superação de problemas ou lacunas na prática docente, além da atualização do professor, por meio de conhecimentos decorrentes de novos saberes das diferentes áreas de conhecimento.

No entanto, é preciso diferenciar o termo “formação continuada” do termo “reciclagem”. Como ressalta García, no processo de aperfeiçoamento de professores, o termo formação continuada se diferencia do termo reciclagem pelo fato desse último se referir

[...] a um aspecto específico do aperfeiçoamento de professores. Define-se como uma ação de treino intensivo, necessário no caso de crise de qualificação, que ocorre quando o conhecimento que o professor tem de uma matéria se torna subitamente obsoleto [...] ou quando se reconhece que existe uma lacuna na formação de professores (GARCÍA, 1999, p. 137).

Bolzan (2002, p. 13) destaca que a formação continuada é um processo de transformação que “[...] implica na apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, conhecimentos pedagógicos apreendidos na formação profissional e sua relação com a prática pedagógica”. Entendo assim a interação dialética entre os conhecimentos produzidos nesse processo (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) e desenvolvidos no cotidiano escolar.

Considerando ser a formação continuada dos professores parte da formação do profissional da educação, sendo responsabilidade do profissional, do Estado e da sociedade, García acha por bem denominá-la de “desenvolvimento profissional de professores” (GARCÍA, 1999, p. 136). Assegura que “o desenvolvimento profissional concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções”, sendo também “qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais do pessoal da escola com um propósito de articulação”. Nesse sentido, a formação continuada não atinge somente o professor, mas “[...] todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspetores, quer pessoal de apoio etc.” (GARCÍA, op. cit., p. 137).

Outra forma de conceber a formação continuada é considerar que a própria organização escolar incita a necessidade de desenvolvimento de projetos de formação continuada de professores, uma vez que toma como referência o contexto em que os profissionais estão inseridos, levantando problemas que lhes são inerentes e, conseqüentemente, buscando possibilidades de transformações.

Assim, a formação continuada se apresenta para o sistema de ensino como um princípio da formação de professores, uma vez que o desenvolvimento profissional que nela ocorre é uma aprendizagem que dá continuidade à formação inicial. Além disso, possibilita ao sistema integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e

desenvolvimento curricular, pensando-os em conjunto, à necessidade de responder às transformações do sistema educativo e à mudança de condições do exercício profissional (Silva, *apud* ESTRELA, 1997).

Ao considerar esses fatos, concordo com Mello (1998) quando propõe que a formação inicial e continuada de professores seja a primeira prioridade a ser atendida na educação brasileira neste início do século XXI. Deve-se levar os professores e os demais profissionais da educação a estarem em constante processo de formação, isso porque o conhecimento é algo que se processa dia a dia.

É nesse sentido que uma questão se torna bastante intrigante: Porque se pensa tanto em formação continuada nos últimos tempos? Para responder a esse questionamento precisei buscar na história da formação de professores no Brasil aspectos relevantes que deram origem à necessidade de os professores estarem em constante formação.

### **Formação continuada: Um pouco de história**

No Brasil, a reflexão e discussão sobre formação continuada de professores são bastante recentes. Assim como a década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores, na década de 80 predominou o signo da profissionalização em serviço, ou seja, a formação continuada (NÓVOA, 1992). Nesse período, os educadores buscavam romper com a formação tecnicista do educador, até então predominante. A preocupação era com uma formação com base em concepções mais avançadas, tendo em vista a contextualização e o caráter de formação crítica que passa a ser defendida nos meios acadêmicos. Destaque-se o caráter sócio-histórico dessa formação e a necessidade de um profissional de forma ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, enfim, um compromisso do profissional da educação com a transformação da escola, no sentido da transformação social. Por conta disso, a formação continuada passou a ser a luz para a superação dos problemas escolares.

Segundo Sheen (2002), o primeiro órgão que se tem registro no Brasil, elaborado para oferecer assessoramento pedagógico ao professor foi o Laboratório de Ensino Superior da Faculdade de Educação da UFRGS, criado em 1971, período em que a UNESCO declara a importância da educação permanente, gerando uma atitude diferenciada frente às reuniões pedagógicas, palestras e cursos. A partir daí, a formação em serviço do professor passou a

fazer parte das discussões entre os educadores. Neste laboratório a formação era oferecida com o objetivo de possibilitar a formação pedagógica para o exercício docente. Em primeiro lugar, como alternativa de atendimento às necessidades de professores e alunos e, em segundo lugar, como importante setor, cujos profissionais deviam integrar suas preocupações pedagógicas às dos outros profissionais de outros setores, em que o pedagógico também era objeto de trabalho e estudos (SHEEN, 2002).

Mais tarde, em 1977, a CAPES instituiu o PADES, cuja proposta, segundo Sheen (2002), estava voltada para o estímulo à melhoria da qualidade do ensino superior no Brasil, embasada numa concepção denominada por ela de “tecnicista”. Esta afirmação sustenta-se na observação da estratégia que o PADES propunha o alcance de um ensino de melhor qualidade nas universidades. Essa estratégia estimulava a realização de projetos em três áreas básicas: capacitação docente para o ensino superior, desenvolvimento institucional e desenvolvimento organizacional. O pressuposto era o de que, melhorando o desempenho nessas três áreas, ter-se-ia, como consequência, a melhoria do ensino.

É importante observar que a proposta inicial do PADES, na década de 70, coincidiu com importantes modificações no campo educacional brasileiro, das quais Sheen (op. cit., p. 3) destaca: “a nova fisionomia dada ao ensino superior pela Lei n.º 5.540/68, a visão enfatizada pela reforma que teve seu correspondente nas chamadas ‘teorias educacionais’ e a ênfase no planejamento difundindo a crença na ‘neutralidade’ dos procedimentos técnicos”.

No final da década de 70, iniciou-se um movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil, que partiu das discussões sobre o curso de Pedagogia e ampliou-se para a discussão mais geral sobre a formação de todos os professores, reforçando a questão da reformulação dos cursos de formação docente no país em 1980, com a criação do CONAPFE. O CONAPFE atuou intensamente com espírito de autonomia frente aos órgãos oficiais, tendo como objetivo promover a articulação, em nível nacional, dos esforços destinados a reformular os cursos de formação do educador, sistematizando propostas e experiências. Em 1983, o CONAPFE foi transformado em CONARCFE, com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão sobre a reformulação dos cursos de formação do educador e acompanhar as ações do MEC junto aos cursos de licenciaturas.

Na perspectiva de transformar a habilitação para o magistério e superar seu fracasso, uma das medidas tomadas pelo MEC foi a criação, em nível nacional, em 1988, dos CEFAMs, que tinham como principal objetivo formar um bom professor, tendo em vista as reais necessidades das escolas públicas do ensino fundamental (PIMENTA, 2002)

Os CEFAMs surgiram num contexto em que, em nome da profissionalização do

magistério, acabou-se com o curso normal e, no âmbito do ensino profissionalizante de segundo grau (nomenclatura oficial da época, hoje ensino médio), criou-se a habilitação específica para o magistério nas séries iniciais do primeiro grau (hoje, ensino fundamental).

A CONARCFE atuou até 1990, quando se transformou na ANFOPE, responsável pela defesa e manutenção dos cursos de formação de professores. Partindo do princípio de que o trabalho docente é a base da formação do profissional da educação que atua no Ensino Fundamental e Médio, a concepção da ANFOPE é de que

[...] haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição, de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras - Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais licenciaturas específicas (ANFOPE, 1992, p. 14).

Com a criação da ANFOPE, o debate e os embates sobre a formação docente se ampliaram, levando os educadores a realizarem uma análise mais crítica sobre as políticas educacionais, evidenciando nelas a questão da formação e desenvolvimento profissional. A partir daí, as políticas educacionais, e nelas a formação e desenvolvimento profissional, têm motivado o acirramento de debates, especialmente no mundo acadêmico, e se constituído em foco da produção na área da Educação.

Porém, a formação regular dos professores nos cursos de habilitação para o magistério, CEFAM, Pedagogia e Licenciatura, apesar de tantos esforços (por parte dos educadores), ainda não está conseguindo resultados quantitativos e qualitativos que alterem para melhor, a realidade da formação dos profissionais do ensino. Isto justifica a necessidade de uma política para a formação dos educadores em serviço como medida concreta para aperfeiçoar, de forma permanente, a competência docente (PIMENTA, 2002).

A LDB 9.394/96 reserva para esta questão todo um título que engloba os artigos de 61 a 67, além do artigo 87, § 4º, que trata das exigências de formação superior dos professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Julguei importante discutir os art. 61, 67 e 87, os quais vão ao encontro das questões abordadas neste texto.

O art. 61 da referida lei menciona a formação dos profissionais da educação e estabelece:

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

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em

serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

A lei ressalta neste artigo a importância da experiência adquirida por meio da prática, associada à formação teórica que sustenta e dá significado à prática. Valoriza, assim, as experiências anteriores que o professor teve na área educacional, utilizando esses conhecimentos na formação específica. O art. 67 da Lei 9.394/96 salienta a valorização dos profissionais da educação:

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

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

O artigo 67 indica campos de atuações de todos os envolvidos no sistema de ensino, segundo sua autonomia e atribuições. Cury, ao discutir as políticas públicas para a melhoria do ensino, destaca que este é um artigo que incide diretamente sobre o caráter federativo do Brasil e permite aos Estados, Municípios, Distrito Federal e União darem uma aplicação diferenciada, de acordo com situações e contextos (CURY, 2004, p. 7).

O Art. 87 da LDB exige que até o final da década da educação (2006) sejam contratados somente professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A Lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), nº 9.424 / 96, no art. 87, parágrafo único, preceitua:

[...] nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos, na forma prevista no art. 9º, § 1º.

Art. 9º O curso normal superior e os demais cursos de licenciatura incluirão

obrigatoriamente parte prática de formação, com duração mínima de 800 horas, oferecida ao longo dos estudos, vedada a sua oferta exclusivamente ao final do curso.

§ 1º A parte prática da formação será desenvolvida em escolas de educação básica e compreenderá a participação do estudante na preparação de aulas e no trabalho de classe em geral e o acompanhamento da proposta pedagógica da escola, incluindo a relação com a família dos alunos e a comunidade.

§ 2º Para fins de satisfação do mínimo de 800 horas da parte prática da formação poderão ser incorporadas, pelos alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica, as horas comprovadamente a ela dedicadas (BRASIL, 1996).

As legislações nacionais sobre educação – leis de diretrizes e bases da educação nacional – pouco abordaram a questão da formação continuada dos profissionais da educação. Apenas em alguns artigos específicos da Lei nº 9.394/96 é ressaltada sua organização e importância, como no art. 1.º, quando destaca que os programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis devem ficar a cargo dos institutos superiores de educação visando à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica. Outro artigo dessa mesma lei que aborda a questão da formação continuada é o art. 8º, o qual enfatiza que

[...] os programas de formação continuada estarão abertos a profissionais da educação básica nos diversos níveis, sendo organizados de modo a permitir atualização profissional.

§ 1º Os programas de formação continuada para professores terão duração variável, dependendo de seus objetivos e das características dos profissionais neles matriculados.

§ 2º A conclusão de programa de formação continuada dará direito a certificado (BRASIL, 1996).

E o art. 14 complementa o 8.º, instituindo que os programas de formação continuada ficam dispensados de autorização de funcionamento e de reconhecimento periódico.

Percebo que embora houvesse várias discussões a respeito do processo de formação profissional do professor, foi nas últimas décadas que se pensou mais sobre a necessidade de uma formação continuada e de formação de qualidade para o profissional da educação, visto que também foi nas últimas décadas que maiores preocupações foram atribuídas à identidade e à profissionalização do professor.

A maioria dos autores que discute a questão da formação continuada observa a necessidade de os professores estarem em constante processo de formação. No entanto, alguns deles acreditam que o atual modelo de formação inicial não corresponde às exigências da

sociedade do conhecimento e provoca o despreparo dos professores, encaminhando-os para a necessidade urgente de formação continuada. Assim, o que deveria ser um processo de continuação do conhecimento, de atualização e de reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem passa a ser uma espécie de “tapa-buraco” da formação inicial.

No início dessa discussão, levantei o seguinte questionamento: Por que se fala tanto em formação continuada nos últimos tempos? A revisão bibliográfica me permitiu conhecer um pouco a história da formação continuada e perceber que as políticas públicas para a formação de professores, embora em seu discurso ressaltem a formação continuada como um processo que permite ao professor a ampliação de conhecimentos e acompanhamento das transformações sociais, nas entrelinhas a concebem como um “remendo” para a formação inicial que, no decorrer de sua história, passou e vem passando por um processo de aligeiramento (redução de carga horária), transformação (criação de cursos à distância: CND e CNS, por exemplo), e de falta de investimento (tanto em sua estrutura como na formação e valorização de seus professores). Diante disso, o sistema de ensino brasileiro vê na formação continuada o remédio para todos os males da educação.

Como não compartilho essa idéia, acho importante discutir e analisar até que ponto as políticas de profissionalização docente existentes no Brasil realmente criam oportunidades para o docente repensar criticamente sua atuação profissional, em suas diferentes dimensões. Creio que a formação continuada deve ser uma constante na carreira de todos os profissionais, mais ainda na profissão docente, uma vez que o professor é o responsável pela formação de todos os demais profissionais. Sendo assim, a formação continuada necessita estar em sintonia com as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que ocorrem na sociedade, e os professores, assim como os responsáveis pelo sistema de ensino, devem ter consciência dessa importância. Portanto, a formação continuada não pode ser vista somente como uma solução paliativa para suprir a defasagem da formação inicial, mas sim como um processo dinâmico e crítico, com base em pressupostos teórico-práticos, promovendo aos professores reflexão e a tomada de consciência, com ampliação de seus conhecimentos obtidos na formação inicial.

Foi pensando nessa possibilidade que, enquanto participante do PFC, procurei analisar o lado do professor, ou seja, como os professores da Rede Municipal de Sarandi avaliaram o Programa. Considero as defesas e críticas dos teóricos sobre a formação continuada apresentadas até aqui, mas pretendo conhecer também a visão dos professores sobre essa formação. Será que o Programa atendeu as necessidades dos PPs? Minha hipótese inicial era a de que o Programa não atingiu seus objetivos, devido às constantes críticas que comumente



ouvia de meus colegas professores. No entanto, somente com um trabalho de pesquisa é que pude verificar se os professores estavam ou não satisfeitos com o Programa.

Para conhecer a visão dos professores sobre o PFC foi preciso conhecer um pouco sobre a teoria das representações sociais, o que me foi possibilitado pela interlocução com a teoria de Moscovici (1978) que apresenta uma pesquisa de cunho psicológico e sociológico em sua obra “*A representação social da psicanálise*”, e do conceito de representações e cotidiano, fundamentados em Penin (1989). Embora esta autora não trabalhe com os conceitos de representações propostos por Moscovici (1978), ela o traz para a escola, foco de pesquisa desse trabalho.

### **Representações sociais: a imagem do desconhecido com base na experiência**

Inicialmente, procurei na literatura atual o conceito de representação. A Enciclopédia Larousse (1995, p. 4998) mostrou-me que o termo “representação” é de origem latina: *repraesentatio, repraesentationis*, e denota vários sentidos, dentre eles a idéia de que “representação pode ser um ato ou efeito de representar-se, pode significar uma idéia que se concebe do mundo ou de uma coisa”.

Mazzotti (2000), autora que investiga o desenvolvimento atual das representações sociais e suas implicações na educação, conceitua o termo como sendo “um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social.” (MAZZOTTI, op. cit., p. 61). Isso implica uma busca contínua de informações sobre esse mundo, informações essas que são de grande importância à vida cotidiana, na medida em que instrumentalizam o indivíduo para o convívio em sociedade.

Observa a autora que em decorrência dessa realidade são criadas representações e esse é um ato fundamental, uma vez que a existência humana não transcorre em um vazio social: o indivíduo compartilha um mundo povoado de objetos, acontecimentos e pessoas, portanto, um viver marcado tanto pela convergência quanto pelo conflito. Em face da complexidade desse grande contexto, é preciso compreender o mundo em que se vive e nele sobreviver, quer administrando-o, quer enfrentando-o. Por isso, as representações que são criadas acerca de um dado objeto são sociais. Por intermédio das representações são nomeados, definidos e

interpretados diferentes aspectos da realidade diária. Enfim, as decisões são tomadas em conformidade com as representações sociais que são elaboradas ao longo da vida. O modo pelo qual surgem essas representações, como acredita a autora, está relacionado à construção de significados que vão se configurando sobre os dados dos quais dispomos (MAZZOTTI, 2000).

Outra autora que se aprofundou na teoria das representações é Jodelet (2001). Salienta que as primeiras noções de representação social surgiram a partir de movimentos iniciados na França sob o impulso de Moscovici; tais noções estão intimamente articuladas aos elementos afetivos, mentais e sociais, integrados ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação. Segundo ela, foram autores ligados à análise sociológica da sociedade, os primeiros a refletir sobre o termo representação de forma a contribuir para a interação da sociedade. O primeiro a relacionar as representações coletivas ao conceito de ideologia enquanto expressão de uma dada organização da sociedade foi Marx<sup>6</sup>. Mas, apesar da importância da teoria marxista e do conceito de ideologia, é fora desta tradição que a ciência sociológica mais avançou no conceito das representações coletivas. Simmel, sociólogo berlinense que estuda as formas de representação da sociedade, entendeu as representações sociais como uma espécie de operador, o qual modela ou orienta as ações recíprocas, por um lado, e forma as instituições, por outro. Segundo Simmel, as representações coletivas estão no centro do comportamento e das instituições, elas funcionam como um quadro de referência e um vetor da ação dos indivíduos. Constitui-se num saber comum que se antecipa, prescreve e programa os comportamentos individuais (*apud* JODELET, 2001).

Procurando esclarecer melhor os princípios básicos das representações, apoiei-me em Moscovici (1978), cujas ideias estão fundamentadas em especial em Durkheim<sup>7</sup>, com o qual se edificou a verdadeira criação do conceito de representação e o define por uma dupla separação: em primeiro lugar, as representações coletivas são separadas das representações individuais, tais como percepções e imagens; em segundo lugar, as representações individuais têm por substrato a consciência individual, enquanto as representações coletivas têm por base a sociedade em sua totalidade. O autor alerta para a ambigüidade do termo “representação”, que ora significa um processo de pensamento (ou da percepção) ora o conteúdo desse

---

<sup>6</sup> O economista, cientista social e revolucionário socialista alemão Karl Heinrich Marx nasceu em 05 de maio de 1818, na Alemanha, cursou Filosofia, Direito e História nas Universidades de Bonn e Berlim e se destacou como idealizador de uma sociedade com uma distribuição de renda justa e equilibrada.

<sup>7</sup> Émile Durkheim (1858-1917), fundador da escola francesa de sociologia, posterior a Marx combinou a pesquisa empírica com a teoria sociológica. Para ele, a representação é tudo aquilo que, afetando a mente ou emanando dela, é capaz de fixar-se com menor ou maior grau de estabilidade.

processo. Para Moscovici,

[...] toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. [...] uma representação social é a organização de imagens e linguagens, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou se tornam comuns. [...] ela é compreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto ou de [...] idéias que lhes são exteriores (MOSCOVICI, 1978, p. 25).

Vistas dessa maneira, as representações sociais apresentam-se não como o denominador comum, mas como a origem das representações individuais, correspondendo à forma como o indivíduo e a sociedade pensam as coisas de sua própria existência.

À luz da teoria de Moscovici (1978), entendo representação como sendo uma imagem, um juízo de valor, uma opinião que o indivíduo possui sobre alguém, sobre um objeto, atos ou situações exteriores a ele, os quais serão reestruturados em sua mente, moldados e ressignificados sob interferência dos conceitos que já adquiriu anteriormente sobre esse fato ou objeto, elaborando assim novos comportamentos e produzindo a comunicação entre os indivíduos. Observo, portanto, a função constitutiva da realidade que a representação projeta na vida individual e coletiva das pessoas.

Moscovici (op. cit.) ainda alerta para o fato de que representar não consiste apenas na seleção, na complementação de um ser objetivamente determinado. Ele vai além, ao ressaltar que representar é “edificar uma doutrina que facilite a tarefa de decifrar, predizer ou antecipar seus atos, [...] conceito intrincado, devido à substância simbólica que entra em sua elaboração.” (MOSCOVICI, op. cit., p. 27). Na verdade, quando as pessoas se dispõem a estudar alguma coisa, a observar, a se expor a uma situação, têm seus objetivos. Quando não querem, resistem, recusam e acham que não vai dar certo, isso porque já possuem uma representação negativa anterior daquela situação que os leva a negá-la. Assim, a representação é algo complexo, constituído por uma classe genérica de fenômenos psíquicos e sociais, abrangendo a ciência, o mito e a ideologia.

Assim como Moscovici (1978), Penin (1989) também considera a complexidade de conceituar o termo representação, isso porque há muitas controvérsias a respeito de seu conceito, sendo que somente a teoria do conhecimento não dá conta de resolver a problemática da representação, há necessidade de uma teoria do desconhecimento, uma vez que elas não se distinguem em verdadeiras e falsas, mas em estáveis e móveis, em reativas e superáveis, em alegorias e em estereótipos incorporados em instituições, sendo ricas e confusas ao mesmo tempo, contribuindo, assim, para a reconstrução do conceito de ideologia,

uma vez que a eficácia da abstração e da ideologia provém das representações que persistem nelas, mais ou menos reconhecíveis.

Os fatores sociais, culturais, políticos, econômicos, a vida pessoal e profissional, implicam diretamente sobre a representação do sujeito, sobre a idéia que ele faz do mundo e das coisas, das pessoas, dos objetos e idéias ausentes e estranhos, “[...] propriedades que permitem a passagem da esfera sensorial-motora à esfera cognitiva, do objeto percebido a distância a uma conscientização de suas dimensões, formas, [...]” (MOSCOVICI, 1978, p. 56).

Mesmo sendo o conceito de representação discutido por autores de grande credibilidade, meu entendimento sobre o termo ainda é simplificado. No entanto, percebo, por meio de sua natureza psíquica, que a representação permite “[...] tornar familiar, situar-se e tornar presente em nosso universo interior o se encontra a uma certa distância de nós, o que está, de certo modo, ausente [...]. Partindo desse princípio, acredito que toda representação nada mais é do que a representação de alguma coisa.” (MOSCOVICI, op. cit., p. 62).

O autor se refere dessa maneira ao termo representação pelo fato de que, na vida social, cada pessoa é a representação de uma outra pessoa, ou seja, ninguém é julgado por si mesmo, mas como pertencente a uma classe, portador de um conhecimento, ocupante de uma posição, proveniente de uma família, dono de um nome. Na verdade, não existe o individual, o único, o ser em si, mas uma origem, uma coletividade, um elo com alguém ou com alguma coisa.

As representações sociais podem ser percebidas como entidades quase palpáveis que circulam, se cruzam e se manifestam por meio do discurso, dos gestos, dos encontros realizados no universo cotidiano, atuando por meio de observações, de análises dessas observações e de noções e linguagens apropriadas nas ciências e nas filosofias, aproximando-se, assim, do conceito de imagem. Conceituando imagem, Moscovici (1978) ressalta que se trata de

[...] um reflexo interno de uma realidade externa, cópia fiel do espírito do que se encontra fora do espírito. [...] é a reprodução passiva de um dado imediato. O indivíduo [...] carrega em sua memória uma coleção de imagens do mundo sob seus diferentes aspectos. Essas imagens são construções combinatórias, análogas às experiências visuais. [...] São espécies de ‘sensações mentais’, de impressões que os objetos e as pessoas deixam em nosso cérebro. [...] Desempenham o papel de uma tela seletiva que serve para receber novas mensagens, e controlam freqüentemente a percepção e a interpretação daquelas mensagens que não forem inteiramente ignoradas [...] (MOSCOVICI, op. cit., p. 47).

Como o objeto da representação social é estabelecer uma relação de simbolização e de interpretação, sua riqueza está, enquanto fenômeno, na descoberta de diversos elementos, tais como: informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, entre outros. A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. Entendo que o cotidiano interfere nas representações que as pessoas têm sobre os fatos, os acontecimentos e sobre os objetos, pois também produz transformações, seja no homem, seja no espaço que produz. Dessa forma, é preciso analisar o contexto da origem dessas representações, que é o cotidiano.

Partindo desse entendimento, observo a estreita relação que a representação possui com a vida cotidiana do indivíduo. É nesse momento que recorro a Penin (1989), quando discute o termo representação relacionado à vida cotidiana. A autora me permitiu compreender com maior precisão o conceito de vida cotidiana, e assim, relacioná-lo às representações sociais. Ela se refere ao termo “vida cotidiana” como sendo um nível da realidade social, apresentando-se como um nível da totalidade ligado a outros níveis da realidade, formando uma globalidade, sendo que “[...] as atividades superiores distinguem-se daquelas da vida cotidiana, mas delas não se desligam.” (PENIN, op. cit., p. 16). Por atividades superiores, a autora entende a ciência, a arte, a filosofia, a política, as quais criam, tomam decisões e estabelecem verdades, mas é no concreto, ou seja, na vida cotidiana que essas criações, decisões e verdades emergem, e é nela também que se pode verificar e confirmar a validade dessas obras. Sendo assim, o cotidiano é a base para o estabelecimento de todo e qualquer tipo de imagem, de representação e de mudança.

O cotidiano [...] apresenta-se como império das representações. [...] é no cotidiano que as representações nascem e para ali regressam. As representações se formam entre o vivido e o concebido, diferenciando-se de ambos. O concebido [...] constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado. [...]. O vivido [...] é formado tanto pela vivência da subjetividade dos sujeitos quanto pela vivência social e coletiva dos sujeitos num contexto específico. O concebido e o vivido se relacionam em movimento constante e dialético e entre ambos as representações fazem as vezes de mediadora. Entre as representações que se formam entre o vivido e o concebido, algumas se consolidam, modificando o concebido e o vivido; outras circulam ou desaparecem sem deixar pistas (PENIN, 1989, p. 27).

Como homem e sociedade são elementos intimamente ligados, já que a sociedade é formada por homens e um depende do outro, é no contexto histórico da sociedade que estão

envolvidos os pensamentos e as ações humanas. As representações são constituídas e nascem socialmente na vida cotidiana, estabelecida em cada momento histórico. Tanto as representações individuais como as representações sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser; permitem que o ausente se adicione ao presente e o transforme.

Conforme destacou Penin (1989), o cotidiano é a vivência no dia-a-dia, ou seja, os acontecimentos que comumente se repetem, o coloquial. No caso de professores, o cotidiano é seu *habitus* profissional que lhe possibilita interações, vivências e formações de virtudes, habilidades e valores. Assim, as pessoas têm uma representação do que seja um professor, uma aula, uma avaliação, uma escola, enfim, essas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de suas histórias de vida. Esses saberes são significativos nos processos de formação do educador, no sentido de possibilitar a reconstrução de imagens da/docência que nos produzem professores. O significado da reconstrução pelo trabalho da memória (considerando situações vividas anteriormente em sua função docente ainda vivas em sua recordação) está na possibilidade de reflexão sobre essas representações, permitindo que o professor possa construir a sua performance, ou a sua professoralidade, a partir dos referenciais que lhe produziram marcas. Toda a ação docente se fundamenta nas representações dos professores sobre os elementos constitutivos da prática pedagógica. Cada professor age a partir de suas representações, começando pelas suposições que constituem seu referencial pedagógico.

Conhecer as representações dos sujeitos que vivem uma determinada situação, como é o caso dos professores que participaram do Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Sarandi-PR., possibilitou-me “conhecer as manipulações do cotidiano programado nesta situação, pois é no cotidiano que as representações imperam e é por meio delas que identificamos o papel estipulado para cada coisa. [...]” (PENIN, 1989, p. 120). É nesse cotidiano que busquei revelar os desafios, o jeito de fazer o exercício pedagógico em busca de um novo saber, construído na e pela ação dos professores em suas experiências educacionais, verificando suas representações e avaliações sobre o PFC, o que apresento a seguir.

## **PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE SARANDI: ALGUMAS IMAGENS**

Para analisar as entrevistas dos PPs, recorri ao processo de categorização de respostas julgadas iguais ou semelhantes, o qual me possibilitou a elaboração de sentido para os depoimentos. Primeiramente, selecionei trechos das transcrições de cada entrevista que melhor respondiam as questões por mim elaboradas. Em seguida, a partir do conjunto de respostas, identifiquei aquelas que apresentavam pontos comuns com a relação às expectativas iniciais sobre o PFC. Com isso, foi possível definir as seguintes categorias: a) busca de conhecimentos; b) trocas de experiências; c) resolução de problemas; d) formação sócio-política; e) certificação.

Avaliada a porcentagem de respostas categorizadas, descobri que, entre os 40 PPs entrevistados, 50% teve a expectativa de que o Programa proporcionaria conhecimentos; 25% procurou momentos para trocas de experiências; 12,5% pensou na resolução de problemas do cotidiano escolar; 7,5% buscou formação para a transformação social, cultural e científica dos alunos; e 5% foi buscar certificação. As categorias elaboradas para análise das respostas dos PPs permitiu-me também analisar as respostas dos PMs. Tais categorias podem ser observadas no gráfico 1 (anexo 3).

### **Do senso comum à teorização: análise das categorias**

#### *Conhecimentos*

Na categorização das respostas, observei que a expectativa de 50% dos PPs foi a de que o PFC lhes proporcionaria “conhecimentos”. Mas que conhecimentos são esses? O que é conhecimento para esses professores? Ilustro os conhecimentos a que os professores se referiram, com algumas respostas.

*Eu sempre tive sede de saber mais. Eu esperava conseguir, através desses cursos, desenvolver melhor meu trabalho, obter mais conhecimentos,*

*principalmente no ensino da matemática, o qual eu tenho muitas dificuldades, principalmente com relação ao ensino de frações, um dos conteúdos que eu não consegui aprender nem quando eu estava na escola, nem quando cursei a disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática na faculdade. Eu até pulava esse conteúdo muitas vezes, ficava simplesmente no conceito, as operações eu não ensinava. Eu queria aprender para estar aplicando os conhecimentos em sala de aula. Acho que para eu ser uma boa professora eu preciso dominar bem o conteúdo, assim eu me sinto mais segura e consigo dominar a turma. (P<sub>1</sub>)*

*Eu fui buscar nos cursos de formação continuada conhecimentos teóricos sobre como trabalhar, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, as diversas disciplinas, pois ultimamente falam que é ela que embasa o ensino do município, mas eu particularmente não sei nada sobre ela, não sei como ensinar a ler e a escrever dentro dessa tendência, não sei aplicá-la na prática. Me sinto analfabeta quando os professores começam a discutir sobre esse assunto [...]. (P<sub>3</sub>)*

*Minha expectativa era de que o PFC me desse o conhecimento sobre como trabalhar a inclusão. É um assunto novo e eu queria discutir isso na formação. (P<sub>11</sub>)*

*O que eu busquei no Programa foi conhecimentos sobre como unir teoria e prática, eu sei que minha prática está baseada em uma ou mais teorias, mas não sei identificar quais, me identifico com a Pedagogia Histórico-Crítica, mas não sei se trabalho ou não dentro de seus princípios, não sei como fazer essa relação. (P<sub>25</sub>)*

Os tipos de conhecimentos que os professores tiveram expectativas de encontrar no PFC estão dispostos no gráfico 2, pelo qual observei que, 55% dos PPs buscou conteúdos curriculares, como é o caso do professor P<sub>1</sub>, o qual afirmou que, ao dominar os conteúdos curriculares, seus problemas em sala de aula seriam solucionados. Os professores M<sub>2</sub> e M<sub>4</sub> concordam que os PPs precisam de conteúdos:

*Eu sempre procurei preparar minhas aulas priorizando a qualidade do conteúdo trabalhado e a motivação que esta irá despertar no aluno (no caso, os professores). Em Sarandi não foi diferente, como possuía dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação com relação às necessidades dos professores, sobre suas deficiências e a resistência em aprender, em inovar, em mudar, que muitos apresentavam, inicialmente fui preparado para conquistar os professores, para motivá-los, para despertar neles o gosto pela matemática. [...]. É importante lembrar, ainda, que a nossa intenção não era que eles aprendessem um determinado conteúdo e corressem para a escola aplicá-los. Nossa intenção era que esse conteúdo fosse apropriado pelos professores e que eles os utilizassem quando fosse necessário. (M<sub>2</sub>)*

*O que de fato eu tenho observado, o que falta é o conhecimento do professor em relação ao conteúdo que deve ser trabalhado em sala de aula, conhecendo, os problemas se amenizarão[...]. A não disposição à mudança*



*é em relação a à falta de conhecimento sobre o conteúdo específico. O que está faltando são conhecimentos escolares aos professores e isso é falha da formação inicial deles. (M<sub>4</sub>).*

A fala dos professores M<sub>2</sub> e M<sub>4</sub> evidenciam a importância dos saberes curriculares para a formação dos professores. Mas será que somente saber o conteúdo é o bastante para exercer a docência? E como trabalhar esses conteúdos? E a interferência dos conteúdos na atitude docente? Esses questionamentos me levaram a refletir sobre os saberes necessários para o exercício da docência. Assim sendo, recorri a Tardif (2000); Gauthier (1998); Pimenta (2002) e Zeichner (1993), autores que discutem os saberes docentes, os quais julgo importantes para a compreensão do processo de formação continuada do professor.

Tardif (2000, p. 60) destaca que a noção de saber compreende “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser”. O autor mostra que os saberes são plurais, temporais e localizados por um padrão de normas relativas à profissão de professor, o que está relacionado à construção da identidade dessa profissão. Segundo ele, os professores são formados pelos saberes da formação profissional, provenientes de sua formação acadêmica; pelos saberes disciplinares, provenientes da formação profissional direcionada ao magistério; pelos saberes curriculares, derivados dos programas e livros didáticos; e pelos saberes experienciais, provenientes da própria experiência do professor em sua profissão, na sala de aula e na escola. Em todos esses saberes há necessidade de aproximar a teoria com a prática, pois eles se complementam entre si e juntos formam os saberes docentes (TARDIF, op. cit.).

Gauthier (1998), ao discutir o processo de formação docente, também utiliza o termo “saberes”. Para ele, os saberes são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber experiencial e pelo saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, e saber da ação pedagógica, ressaltando a idéia de que o professor, assim como um juiz, possui uma jurisprudência que, com o tempo, vai se criando e ele vai consultando sempre que houver necessidade.

Uma autora que discute com propriedade os saberes docentes é Pimenta (2002), identificando o surgimento desse debate como um dos aspectos considerados em seus estudos sobre a identidade da profissão do professor. Numa pesquisa, a partir de sua prática, com alunos de licenciatura, ela destaca a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade profissional do professor.

Pimenta (2002) identifica quatro saberes da docência: o primeiro é o saber do

conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo, referindo-se ao “o que” ensinar, ou seja, aos conteúdos que o professor deve dominar para ensinar ao aluno. Outro saber é o pedagógico, abrangendo a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos, o qual será construído a partir das necessidades pedagógicas reais, e que representam o “para que” ensinar, considerando que o processo de ensino é uma prática educativa que tem sentidos diferentes na formação do indivíduo. O terceiro saber é o saber didático, que se refere à forma de ensinar, ou seja, ao “como” ensinar. Em seguida, a autora apresenta o saber da experiência, aquele saber aprendido pelo professor desde aluno, com os professores que lhes foram significativos e que foram tomados como exemplo, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas.

Observo que os autores discutem os saberes docentes como um conjunto de conhecimentos que constituem os fundamentos da prática e da competência profissional, ressaltando a importância epistemológica de que os professores constituam um repertório de saberes sobre o ensino, seus significados e implicações, devendo, por esse motivo, fazer parte dos programas de formação continuada de professores. No entanto, as entrevistas mostraram a distância que existe entre o que os autores propõem e as expectativas dos PPs sobre o PFC. As respostas revelaram a busca de conhecimentos fragmentados e não de saberes como uma unicidade de conhecimentos. Quando os professores expõem suas expectativas, referem-se a apenas uma categoria de saberes, como é o caso dos professores P<sub>7</sub>, P<sub>12</sub> e P<sub>16</sub>, que focalizaram os conteúdos curriculares.

*Eu tenho muita dificuldade em ensinar certos conteúdos, como geometria, gramática e conteúdos de História, por que eu ainda não domino muito bem, e tendo dificuldade em compreender os conteúdos é mais difícil ainda de ensinar. Eu achei que o Programa, já que estava dividido em disciplinas, iria me ajudar a superar esses problemas. (P<sub>7</sub>)*

*Olha, eu fui para a formação pensando em aprender como ensinar alguns conteúdos que estão no currículo, da maneira como eles querem que a gente ensine hoje, relacionada ao dia-a-dia do aluno. Eu sempre ensinei do meu jeito, como eu aprendi, mas agora tudo mudou, não é para a gente ensinar nada solto, tudo tem que estar relacionado a outro conteúdo, a outra disciplina. Assim, muitos conteúdos eu nem sei como ensinar. Geometria, mesmo, eu sofro para ensinar, por que eu tenho muita dificuldade para compreender. Me sinto insegura, por isso minhas aulas de matemática não são legais [...]. (P<sub>12</sub>)*

*Gostaria que o programa me ensinasse uma série de conteúdos que não domino, principalmente de Matemática. Português também eu tenho muita dificuldade em gramática. Ciências também, tem certos conteúdos que são*

*diffíceis da gente ensinar aos alunos. Falta mais conhecimento nessas áreas [...] (p. 16)*

Isso acontece por que, na maioria das vezes, o professor passa por uma formação inicial que costuma ser desprovida de prática de decisões pedagógicas, falta-lhe conhecimento sobre a produção do conhecimento a ser ensinado, além de autonomia pedagógica, o que o leva, na escola, a executar um planejamento pensado muitas vezes por outras pessoas, planejamento esse que talvez já executou por muitos anos, e acredita que pode executar por muito mais tempo, não pensando em inovar, em mudar, em colocar em prática suas próprias idéias, em conquistar sua autonomia como professor, tomando essa prática como sua experiência. Essa experiência difere do saber experiencial discutido por Tardif:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2001, p. 39).

Os saberes experienciais, tratados pelo autor, são os que sobressaem na prática dos professores e que precisam ser por eles valorizados. É nesse sentido que Gauthier (1988) destaca que o saber experiencial precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior que pode auxiliar na interpretação dos acontecimentos presentes e na invenção de soluções novas. Com isso, os saberes da experiência são próprios, mas ao se tornarem públicos tornam-se saberes da ação pedagógica. Assim, o saber experiencial é o núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores podem transformar suas relações de exterioridade com os saberes de sua formação em relações com sua própria prática, como salienta o professor M<sub>1</sub>:

*Os professores precisam entender que eles sabem muito, que eles têm muito a ensinar, mas eles insistem em buscar receitas, em não pensar, em não criar. Eles precisam refletir sobre seus conhecimentos e saber articulá-los com as mudanças que permeiam o processo ensino-aprendizagem. Na verdade os professores têm muita insegurança, acham que sabem menos do que os outros. Uns são sim muito acomodados e querem tudo pronto. Mas outros não adquiriram autonomia. Ou por que foram muito oprimidos, ou por que acostumaram a seguir modelos. Na formação continuada eu procurei levá-los a refletir, por meio da elaboração do planejamento, que eles já faziam aquilo, mas sem pensar muitas vezes, sem refletir [...]. (M<sub>1</sub>)*

O professor M<sub>1</sub> entende que, enquanto os professores não conquistarem autonomia social e intelectual, não estarão prontos para decidir, escolher e tomar iniciativas em sua prática pedagógica, continuando a ser meros executores de idéias pensadas por outros professores ou pelo próprio sistema de ensino. Assim, vão para os programas de formação continuada em busca de modelos e receitas a seguir.

Com base nessa idéia, creio que um programa de formação continuada não deve ser visto somente como uma possibilidade de aquisição de métodos e técnicas didáticas, nem tampouco se dar por satisfeito com a transmissão de saberes curriculares, mas deve ser visto como uma oportunidade de os professores perceberem que eles próprios são possuidores de conhecimentos teóricos que podem contribuir para o entendimento do processo ensino-aprendizagem. Isso por que o objetivo da formação continuada é muito maior que a busca de conteúdo e de modelos simplesmente. Se assim fosse, o formato de cursos daria conta, pois os professores se apoderariam das informações dos conteúdos e as transmitiriam aos alunos. Um Programa de formação continuada necessita considerar a complexidade que existe sobre o conteúdo; preocupar-se em estimular, no professor, o desejo de saber como ensinar o aluno e como formar nele atitudes, a partir de um conteúdo.

Não estou, com isso, querendo dizer que as expectativas dos PPs sobre o PFC recaíram apenas sobre os conteúdos curriculares; houve também aqueles que pensaram em subsídios teóricos, como é o caso de 25% dos PPs. Essa, a meu ver, é uma forma diferente de conceber a formação continuada, uma representação que não está pautada em crenças, mas em fundamentações teóricas. Talvez esses professores não tenham tanta dificuldade em conteúdo, o fato é que tiveram a expectativa de discutir, no Programa, subsídios teóricos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, buscando contribuições para sua prática pedagógica, aproximando-se ao que Tardif (2000) chama de saberes pedagógicos. É o caso do professor P<sub>15</sub>:

*Como a Proposta Pedagógica do município está embasada na Pedagogia Histórico-Crítica, eu fui para o Programa esperando saber mais sobre ela, compreender seus fundamentos e como trabalhar, em sala de aula, a partir dessa teoria, pois dizem que ela nos esclarece sobre o porquê ensinar certos conteúdos, sua importância social. (P<sub>15</sub>)*

Os professores que buscaram subsídios teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica no Programa, mesmo inconscientes, procuraram contribuições filosóficas para fundamentar sua prática. Atribuo pertinência a essa busca em um programa de formação continuada, pois,

considerando que a Pedagogia Histórico-Crítica nem sempre fundamentou o processo ensino-aprendizagem e nem sempre fez parte do currículo da formação inicial de professores, é de se esperar que um programa de formação continuada fomente discussões sobre as tendências pedagógicas que fundamentam o processo ensino-aprendizagem, como destaca o professor M<sub>1</sub>:

*Acredito que é importante para o professor participar de discussões sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que muitos não a conhecem, pois ela é consideravelmente nova no sistema de ensino. Além disso, é bom que ele tenha claro o perfil de cada tendência pedagógica, pois somente assim saberá respeitá-las e compreendê-las. (M<sub>1</sub>)*

O que diz o professor M<sub>1</sub> é relevante, pois, como destaca Saviani (1983), a educação brasileira sempre se fundamentou em diversas tendências pedagógicas e correntes filosóficas, as quais estão em constantes transformações. Quando os PPs do PFC, sobretudo os que estão na profissão docente há vários anos, buscaram apropriar-se dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam a educação na atualidade, não estavam fundamentados em crenças mistificadas ou em ausência de conhecimentos, mas sim em outro nível de saber docente, nível esse que aborda os saberes didático, pedagógicos, experienciais, sociais e culturais.

Considerando que a proposta pedagógica da SMEDSdi fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, os PPs do PFC sentiram necessidade de se aprofundar nos conceitos dessa teoria, uma vez que muitos ainda não possuem conhecimentos sobre seus princípios básicos. Na verdade, a mudança foi muito rápida e não houve tempo para formar o professor para trabalhar nesta tendência.

Para o PFC, o professor M<sub>1</sub> estabeleceu o objetivo de trabalhar a alfabetização segundo a Pedagogia Histórico-Crítica. Ele se propôs a elaborar, junto com os professores, o planejamento de aulas, contribuindo para o esclarecimento de muitas dúvidas quanto a esse processo.

*[...] conhecendo a proposta curricular do município, percebi que a base é a Pedagogia Histórico-Crítica. Considerando as pesquisas que desenvolvo nesta linha teórica, direcionei meu trabalho com os professores de acordo com essa fundamentação. Fui até as escolas, observei os trabalhos dos professores, analisei cadernos, planejamentos, enfim, procurei direcionar o professor para planejar suas aulas de acordo com essa tendência. (M<sub>1</sub>)*

Percebo que o professor M<sub>1</sub> tomou conhecimento da Proposta Pedagógica do

município, o que é muito importante, pois, como afirma Gatti (2003), um programa de formação continuada é um processo que deve estar implicado com a proposta pedagógica e com a valorização da experiência docente, em uma perspectiva de trabalho coletivo, necessariamente integrado com o contexto sócio-político-econômico e cultural da realidade específica de cada instituição.

Na visão dos PP<sub>s</sub>, é imprescindível que os PM<sub>s</sub> conheçam seu planejamento e a proposta pedagógica do município, pois conhecendo os conteúdos, os objetivos e a metodologia neles apresentados, o trabalho desenvolvido nos programas de formação continuada podem contribuir, de forma eficiente, para o trabalho docente.

O professor M<sub>1</sub> não ficou somente na discussão teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, ele ensinou os professores a elaborar o planejamento, considerando que essa é uma de suas grandes preocupações, pois o planejamento permite alcançar um maior equilíbrio entre o conteúdo e a aprendizagem, deixando a aula menos exposta a surpresas, emergências e circunstâncias que venham desviar o objetivo, que é a formação integral do aluno. Assim, adquirir uma base sólida para sua elaboração é muito importante para os professores.

Entre os professores que foram ao PFC em busca de “conhecimentos”, 15% queria discutir a inclusão. Esses professores estavam preocupados com metodologias e com a mediação pedagógica com alunos especiais, como destaca P<sub>11</sub>:

*[...] meu primeiro ano de experiência como professora foi frustrante, peguei uma turma com 35 alunos e dois eram surdos, não sabia como trabalhar com eles, eu era recém formada em Ciências, tinha o Magistério, mas que não me deu base para trabalhar com alunos com necessidades especiais, [...]. Diziam que eu tinha que trabalhar a inclusão, [...] fiquei aflita e, o que é pior, não encontrei auxílio pedagógico na escola, as próprias supervisoras diziam que também eram leigas neste assunto, achei que os cursos de formação continuada pudessem me ajudar nesse sentido. Queria que o curso me trouxesse um pouco de conhecimento sobre a inclusão. (P<sub>11</sub>)*

Apoiada em Tardif (2000), Pimenta (2002) e Gauthier (1998), posso afirmar que esses professores buscaram saberes didáticos, pois o trabalho com os alunos especiais requer a compreensão, por parte do professor, do “como” ensinar. Esses professores deveriam buscar um saber educacional mais amplo: o saber filosófico, mas eles ainda não estão preparados para essa reflexão, talvez buscaram receitas prontas, o que se faz no aspecto didático pelo didático, sem considerar o educacional e o pedagógico, pois lhes faltam subsídios teóricos para fazer o enfrentamento dessa questão.

Realizar a inclusão, não só do deficiente físico ou mental, mas do negro, do índio, enfim dos alunos ditos “diferentes”, é um trabalho bastante complexo e merecedor de uma sólida discussão, considerando que a inclusão é um conceito-chave para as políticas educacionais recentes. Os seguintes documentos nacionais discutem a gestão da educação especial na educação básica:

BRASIL. LDB n.º 9.394/96, Título V, Capítulo V, Título III, que trata da Educação Especial. Brasil, 1996.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução n.º 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer n.º 17/2001. Brasília, 2001.

O Art. 4.º da LDB n.º 9.394/96 diz que cabe ao Estado a garantia de uma educação escolar pública e gratuita, aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). É importante lembrar que a Lei possibilita o acesso, mas não define as condições em que o trabalho deve ser desenvolvido.

Na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, a educação especial é tratada como “serviço”, o que a coloca no campo do mercado e, caso não haja uma dinâmica de oferta e demanda nesse âmbito, faz com que a mesma se mantenha na esfera da filantropia, na qual se encontra parte de suas raízes. Essa Resolução contém afirmações que diferenciam os alunos com “necessidades educacionais especiais” a serem atendidos nas escolas do ensino regular, daqueles que devem frequentar as escolas especiais, permitindo inferir que, na lógica dessas políticas, os tipos de atendimentos previstos para escolas regulares e escolas especiais privado-assistenciais são diferentes. Indica, ainda, que cada sistema de ensino deve criar um setor responsável pelos atendimentos educacionais especializados (GARCIA, 2004).

Uma das passagens mais importantes desse documento, em termos de incremento e incentivo ao processo educacional desses alunos, é que embora houvessem registros de alunos considerados com deficiência, frequentando classes comuns antes dessa proposição, tal modalidade não estava assegurada na legislação como “apoio pedagógico”, mas apenas como o direito de frequentar a classe comum. A partir daí, às escolas da rede regular de ensino coube a tarefa de prever e prover a educação de alunos especiais na organização de suas classes comuns.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001 contém em seu art. 3º, Parágrafo único, a seguinte afirmação:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor

responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Uma referência aos recursos financeiros está presente também no Parecer CNE/CEB n. 17/2001: “essa política inclusiva exige [...] garantia de recursos financeiros.” (BRASIL, 2001, p. 12). Esses recursos não são somente para manter essa estrutura de ensino, mas também para formar o professor. O que há de real até hoje é que o sistema de ensino possibilita o acesso do aluno com necessidades especiais no ensino regular, mas não dá condição de permanência; o professor, na maioria das vezes, não assume essa tarefa devido à falta de condição para exercer essa nova função, como destaca P<sub>18</sub>:

*Eu até leio bastante sobre educação inclusiva, fiz curso de especialização nessa área, mas as condições que o sistema de ensino oferece para trabalhar com esses alunos são bastante precários, trabalho com uma sala de recursos, mas não temos materiais, não temos orientação pedagógica nesse sentido, apenas existe a sala e os alunos, ah! E um professor. Mas estamos sós, não temos um direcionamento, então, eu trabalho do que jeito que eu acho que tem que ser, mas não sei se é o certo. (P<sub>18</sub>)*

Essa análise levou-me a perceber a importância de que os programas de formação continuada abram espaço para discutir, também, a educação inclusiva, uma vez que a formação do professor, para trabalhar com alunos com necessidades especiais, é quase sempre feita na modalidade de especialização ou em cursos de extensão, reservando-se pouco espaço nos cursos de formação inicial para essa especialidade que, quando discutida, é quase sempre nos cursos de Pedagogia. Considerando que 36% dos PPs do PFC entrevistados possuem formação em diferentes áreas disciplinares, é de se imaginar que tenham dificuldades em trabalhar com alunos com necessidades especiais, principalmente neste momento em que a ênfase educacional do governo federal está na inclusão social.

É coerente que os PPs imaginassem encontrar no Programa debates sobre inclusão, uma vez que esse discurso faz parte da mídia, demonstrando que toda escola está apta a receber o aluno incluso. Mas é interessante que os programas de formação continuada possibilitem aos professores a compreensão de que a inclusão não é somente uma nova palavra na área da Educação, mas sim, a mudança na compreensão do que sejam as diferenças entre as pessoas e de como nós podemos relacioná-las sem medo e sem preconceitos.

Para alguns professores a questão da inclusão já está esclarecida, tendo consciência de que a inserção é possível, pois tiveram experiências que demonstraram isso; outros estão em



busca dessa certeza e se empenham em encontrá-la, em suas aulas ou grupos de estudos.

Entre os PPs que tiveram expectativas de encontrar no PFC “conhecimentos”, 5% buscou discussões sobre uma questão complexa da formação de professores, que é a unicidade teórico-prática. Esse assunto também fez parte dos objetivos do PFC e, nas respostas a seguir, observo alguns professores com essa preocupação:

*Eu fui para o Programa confiante, pois uma dificuldade que eu sempre tive foi de relacionar a prática com a teoria, em sala de aula. Pensei que os cursos do Programa de Formação Continuada me pudessem sanar essa dificuldade. (P<sub>4</sub>)*

*Pensei que o Programa me ensinasse a relacionar a teoria estudada na faculdade, nos cursos, nas palestras e encontradas nos livros, com a prática em sala de aula. Muitas vezes eu leio ou tomo conhecimento da teoria e não sei como relacioná-la em sala de aula, ou, muitas vezes eu tenho uma prática e não sei em que teoria ela está fundamentada. (P<sub>17</sub>)*

Os discursos dos professores P<sub>4</sub> e P<sub>25</sub> demonstram que eles desconhecem a vinculação entre o pensar e o agir, que pressupõe a unicidade teoria-prática e a possibilidade de o educador desenvolver uma “*práxis*” criadora no processo ensino-aprendizagem. Em geral, os professores possuem essa dificuldade porque não foram preparados para a inventividade e a irrepetibilidade da prática pedagógica em sua formação inicial.

Muitas vezes a formação inicial do professor não é organizada e estruturada em justaposição à unicidade teoria e prática, ou seja, desconsidera o fato de que a prática profissional deve ser o espaço de aplicação direta dos conhecimentos universitários (teoria). Tardif salienta que a prática profissional é,

na melhor das hipóteses, um processo de filtração que dilui os conhecimentos universitários e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente (TARDIF, 2001, p.257).

O autor mostra o quanto a formação de professores ainda ensina teorias, “que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor”( op. cit., p. 241) e acabam não tendo para o mesmo nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. O professor M<sub>1</sub> também corrobora com essa idéia, quando destaca:

*Acredito que a formação de professores ainda está organizada em torno de lógicas disciplinares fragmentadas, onde a unicidade teoria-prática, indispensável para se pensar a formação do educador, não é considerada. Essa é uma questão fundamental quando se tem como objetivo formar um professor que saiba planejar, executar e avaliar o seu trabalho. É a partir dessa visão de totalidade, desmascarando o que há por trás da dicotomia entre teoria e prática, que vamos contribuir para melhorar o futuro professor. Isso demanda revisão curricular dos cursos de formação de professores.(M<sub>1</sub>)*

A organização curricular dos cursos de formação de professores vem sendo discutida nos últimos anos com ênfase, em especial, na ausência da unicidade teoria-prática. Entre os educadores que discutem a formação de professores no Brasil, realço Gatti (2000) e Pimenta (2004); enfatizam eles que o eixo teórico-prático deve transcorrer todas as disciplinas do currículo no processo de estágio. Para Pimenta (2002), por estágio entende-se o período em que o graduando poderia concatenar os elementos aprendidos na teoria com as necessidades reais de sua prática; porém o estágio se restringe a apenas um momento particular da formação. Na maioria das vezes, ele acontece no último ano da formação, sobretudo no final do ano. Primeiro se estuda a teoria, depois vai para a prática e isso não contribui para unicidade da formação do professor; dessa forma, a prática pedagógica também se dá de forma desintegrada. Sendo o estágio um espaço em que há possibilidade conceitual do teórico-prático acontecer, creio que deve ser nele que as amarras das pontas da linha teórica, com a vivência que o professor está tendo na escola, devem acontecer.

Com a implantação da LDB, nº 9.394/96, os debates sobre as políticas de formação de professores foram ativados, reforçando a importância de discutir e de analisar as perspectivas de mudança nos currículos, nas concepções e no perfil desses cursos, mediante proposta de diretrizes para a formação de professores da escola básica em nível superior. O discurso pedagógico, a partir de então, diz que a prática precisa acontecer desde o começo do curso, para não ficar descolada da teoria, enfatizando a importância da vivência, na prática, dos saberes curriculares, pedagógicos e didáticos, contribuindo, assim, para formar o saber experiencial.

Analisando o motivo que leva à reclamação de que os cursos de formação inicial são muito teóricos, Pimenta destaca que “é preciso ler estes reclames como denunciadores de que o curso não prepara teórica e praticamente para o exercício profissional, porque não toma como referência do seu currículo teórico as necessidades que a escola-campo está colocando.” (PIMENTA, 2002, p. 65). Além disso, na maioria das vezes, a prática de estágio não vai além da simples observação de aula e do preenchimento de fichas que não leva a nenhuma

produção de conhecimento. Pimenta (op. cit.) salienta também que a situação se torna ainda mais preocupante quando os cursos de formação de professores funcionam no período noturno, dado que os alunos trabalham o dia todo, e nos cursos de Magistério essa situação é bastante evidente. Nesse período, quase sempre, com algumas exceções, a carga horária é utilizada de forma caótica, com disciplinas dispersas, desarticuladas e fragmentadas, apresentando incoerência dos currículos diante do objetivo da habilitação, delegando ao gosto do professor-ministrante a seleção das disciplinas, pulverizando conteúdos como: alfabetização, ensino da matemática, questões rurais, de desenvolvimento infantil, entre outros.

O frágil alinhavo que tenta unir teoria e prática na formação inicial, conforme análise dos autores a quem recorri, consolida angústias tais como ressalta P<sub>26</sub>:

*Eu trabalho há 18 anos, tenho bastante experiência com alfabetização, mas até agora não sei em que teoria estou fundamentada, às vezes acho que com uma, outras vezes com outra, acho que todas as teorias têm algo de bom, mas não sei relacioná-las à minha prática. No meu curso de Pedagogia e no estágio, não consegui fazer isso, acho que eu teria que ser mais bem preparada para compreender essas questões, e a formação continuada é um bom momento para fazer isso. Foi isso que eu achei que o Programa iria me proporcionar. (P<sub>26</sub>)*

Essas constatações geram preocupações nos professores ministrantes, como é o caso do professor M<sub>2</sub>:

*Precisei rever algumas metodologias, principalmente a questão teórica (as aulas expositivas, que são o “terror” dos professores, apesar de que estes também trabalham constantemente aulas expositivas), trabalhei muitas atividades concretas, trabalhos em equipe, enfim, procurei fazer com que os professores participassem das aulas e não apenas ouvissem. Procurei realizar a unicidade teoria-prática, de forma que os professores apreendessem os conteúdos e soubessem quando e como utilizá-los com os alunos. (M<sub>2</sub>)*

Para o professor M<sub>2</sub>, teoria e prática devem caminhar juntas, são indissociáveis. Ele afirma que essa relação estava sempre presente em suas aulas, pois uma fundamenta a outra.

O professor M<sub>3</sub>, no que refere à importância da unicidade teoria-prática no processo ensino-aprendizagem, comentou:

*[...] a relação entre teoria e prática ocorre necessariamente na ação pedagógica do professor em sala de aula. Nesse sentido, buscamos em nosso*

*trabalho a interlocução entre teoria e prática. Isto requer uma interação da teoria e da prática em um processo dialético de reflexão.(M<sub>3</sub>)*

O objetivo desses ministrantes foi propiciar aos professores o saber pedagógico, conforme destacam Tardif (2000), Pimenta (2002) e Gauthier (1998), pois o professor precisa, além de saber “o que” ensinar (conteúdos) estar claro do “porquê” ensinar.

O professor M<sub>4</sub> teve o objetivo de desenvolver no PFC um trabalho que possibilitasse aos professores

*[...] superar a proposta conteudista, para se construir um projeto político-pedagógico que pressuponha relações significativas com o conhecimento, numa perspectiva transformadora, uma perspectiva crítica, onde o professor, enquanto mediador do conhecimento, relaciona os fatos no passado e no presente, não exalta a história dos vencidos ou dos vencedores, mas cria situações de ensino-aprendizagem para que os alunos identifiquem semelhanças, diferenças, examinando minuciosamente relações de dominação e resistência entre diferentes grupos, e as convivências com as diversas sociedades, isto para mim é realizar a função teoria-prática.(M<sub>4</sub>)*

Como ressalta M<sub>4</sub>, é preciso não perder de vista a necessidade da unicidade teoria-prática nos cursos de formação continuada. Não se pode pensar apenas na prática pela prática; é preciso sim partir dela, porém fundamentá-la com conhecimentos teóricos, tendo em vista que é na *práxis* que se consolida a profissionalização docente. Nesse sentido, a formação de professores deve ser analisada sob essa mesma perspectiva.

Nas reflexões sobre os cursos de formação inicial, Pimenta (2002) destaca o fato de muitas vezes as licenciaturas serem vistas como um apêndice dos bacharelados. No entanto, ela destaca que se para os bacharéis, os saberes curriculares e experienciais são suficientes, para o licenciado são necessários saberes curriculares, pedagógicos, didáticos e experienciais para exercer a docência. Gatti enfatiza que a possibilidade dada a alunos do bacharelado de cursarem a licenciatura na última série, cria outro impasse: “em apenas um ano, é preciso que cubram todo o conteúdo da habilitação, ficando então evidente o aligeiramento deste ensino [...]”(GATTI, 2000, p. 45). Há uma crença nos cursos de graduação que formam bacharéis e licenciados de que os bacharéis sabem mais do que os licenciados, e isso, a meu ver, não existe; o licenciado, além de conhecer o conteúdo e ter a experiência, tem que ir além: saber “quem” ensinar, “como” ensinar e “para que” ensinar.

Para fechar a análise da categoria “conhecimento”, recorro a Zeichner (1993), autor americano que investiga a maneira como os professores aprendem a ensinar e propõe um

modo de ajudá-los a constituírem-se professores por meio da reflexão, ressalta que os professores que não refletem sobre o seu modo de ensinar, sobre seu saber experiencial, aceitam passivamente a realidade quotidiana da escola e buscam apenas meios mais eficazes e eficientes para atingir os seus objetivos e para encontrarem soluções para os problemas que os outros definiram em seu lugar. Já os professores que refletem sobre sua prática quotidiana estão continuamente a criar saberes.

Pimenta (2002) também destaca que os saberes da experiência referem-se ao modo como os professores se apropriam do “ser professor” em suas vidas. São saberes práticos ligados à ação, que sozinhos não dizem nada, mas, refletidos de acordo com a teoria, formam um enredo lógico e imbricado de saberes científicos – provenientes das ciências da educação, dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares – e de saberes da tradição pedagógica, mesclando aspectos cognitivos, éticos e emocionais ou afetivos, apresentando diversas características, entre elas: sua relação com as funções dos professores, o modo como permeia os comportamentos e os hábitos dos professores, e sua natureza existencial. Isso está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor e, também, porque está em confronto com as condições da profissão. São as condições físicas, materiais, de interação pessoal na escola.

O estudo teórico e a análise das entrevistas possibilitaram-me a compreensão de que os saberes docentes estão intimamente ligados à profissão do professor e constituem o alicerce da relação estabelecida para o ensino. Por esse motivo, precisam ser refletidos a partir de sua realização efetiva, de forma reflexiva, no espaço em que o ensino acontece e no tempo destinado à formação continuada do quadro docente de cada escola.

### A revelação da imagem

Após conhecer os “conhecimentos” que os PPs foram buscar no PFC, questionei-os sobre o alcance de suas expectativas nesta categoria. A avaliação está apresentada no gráfico 3, anexo 3, o qual mostrou que 55% dos PPs alcançou seus objetivos, solicitei que enumerassem as disciplinas que mais contribuíram para o enriquecimento dos “conhecimentos” que foram buscar no PFC. As respostas estão representadas no gráfico 4.

Para os PPs que buscaram conteúdos curriculares, a disciplina de Matemática foi a que mais respondeu suas expectativas, com um percentual de 50% de professores. Os

professores P<sub>1</sub>, P<sub>7</sub> e P<sub>12</sub> avaliaram a disciplina:

*A disciplina que mais alcançou minhas expectativas foi Matemática, o professor trabalhou conteúdos no concreto, mostrando para nós o que nenhum curso nos ensinou, nos levou a compreender os conteúdos e não apenas a entendê-lo superficialmente como nós sabíamos. Frações, porcentagem, o trabalho com situações-problema foi excelente, eu compreendi e consegui ensinar para meus alunos. (P<sub>7</sub>)*

*Em Matemática o professor tocou fundo nossas dificuldades: as frações, um dos conteúdos que mais tenho dificuldade em trabalhar, pois não consigo passar ao aluno a compreensão do processo. Agora estou mais segura, aprendi novas metodologias. (P<sub>7</sub>)*

*Matemática trabalhou os conteúdos dentro de nossa realidade. O professor priorizou os conteúdos que trabalhamos de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série e nos esclareceu muitas dúvidas. A cada novo encontro novos conteúdos eram trabalhados e eu aprendi muito. Agora estou mais segura quando vou trabalhar esses conteúdos com meus alunos, minhas aulas são mais dinâmicas, eu consigo prender a atenção dos alunos. (P<sub>12</sub>)*

Segundo o professor responsável pela disciplina de Matemática, a proposta trabalhada no Programa já foi testada e aprovada, trabalhada em outros cursos, com outros professores e, na maioria das vezes, alcançou resultados positivos. O próprio ministrante definiu os conteúdos que foram trabalhados no PFC, com base em seus conhecimentos na área de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries. Alguns conteúdos trabalhados foram: a construção do número; classificação e seriação; resolução de problemas; frações; geometria; entre outros. A idéia foi sanar as dificuldades que os professores comumente encontram em seu trabalho, procurando envolver os demais saberes necessários à ação docente.

Compreendo que dominar o conteúdo curricular é imprescindível para o professor. No entanto, um programa de formação continuada não deve se dar por satisfeito apenas por trabalhar conteúdos. É necessário que, tanto os PPs como os PMs, reconheçam que a complexidade da formação continuada é muito maior que os saberes curriculares, deve-se contemplar o conjunto de saberes, trabalhando a teoria em unicidade com a prática, pois assim, o professor entenderá que sua função pedagógica é bem maior que a de simplesmente transmitir conteúdos.

A disciplina de Alfabetização respondeu as expectativas de 35% dos PPs nesta categoria.

*[...] alguns professores, como o de alfabetização trabalharam conteúdos relacionados aos que eu trabalho em sala de aula, muitos desses conteúdos eu não sabia. A produção de texto, a ortografia e gramática mesmo, eram*

*conteúdos que eu tinha dificuldade e no curso de Alfabetização eu aprendi muitas coisas. (P<sub>16</sub>)*

Ao meu ver, a disciplina de Alfabetização, mesmo atendendo as expectativas desse professor, não teve o objetivo de trabalhar conteúdos curriculares. O professor responsável pela disciplina acentuou:

*[...] Os professores têm necessidade de saber conteúdos curriculares, mas nós temos que trabalhar com eles de outras formas, um trabalho que lhes proporcione conhecimentos sobre a importância dos conteúdos para os alunos e como eles podem utilizá-los em sua vida diária, sobre as formas pelas quais os professores podem ensinar esses conteúdos e como aproveitar suas experiências anteriores. Esse trabalho deve ser mais de acompanhamento, com encontros mais próximos um do outro, onde eles vêm para o encontro, levam atividade, trazem a resposta dessa atividade, fazem uma análise dos pontos positivos e dos pontos que se precisa melhorar, em que é que podem avançar. Uma outra forma de começar, mas a formação não pode deixar de existir, sem fragmentos, de forma interdisciplinar. A busca pela interdisciplinaridade deve ser precedida pelo grupo da formação continuada. (M<sub>1</sub>)*

O objetivo dessa disciplina foi levar os PPs a se apropriarem dos saberes pedagógicos e didáticos, e valorizarem seu saber experiencial, levando-os a compreender não somente o conteúdo, mas a importância desse para a formação social, cultural e política do aluno.

Ainda na categoria “conhecimentos” de conteúdos curriculares, a disciplina de História respondeu às expectativas de 15% dos PPs. Eles salientaram que, ao resgatar a “história de Sarandi”, essa disciplina contribuiu com sua prática em sala de aula, oferecendo conteúdos de difícil acesso nas escolas, pois o município ainda não conta registros bibliográficos da história do município:

*O resgate da História de Sarandi foi um dos pontos que mais chamaram a minha atenção. Não temos material para pesquisa. Quando trabalhamos esse conteúdo estamos até cansados de repetir os mesmos textos, de utilizar a mesma fonte de pesquisa. Na escola existe uma apostila, sem referência, que conta a história, mas está defasada, muitos dados, principalmente numéricos não foram alterados. A cidade cresceu bastante e os números continuam os mesmos. Fica difícil para a gente pesquisar sozinho, então, tendo um material desses que o professor preparou em mãos, o trabalho torna-se mais fácil. Eu mesma tinha dificuldade em trabalhar esse conteúdo por falta de conhecimento. (P<sub>2</sub>)*

O professor de História, em minha opinião, possibilitou aos PPs, além dos saberes

curriculares, os saberes pedagógicos, didáticos e experienciais. Ao trabalhar a história do município de Sarandi, contribuiu para a melhoria do trabalho pedagógico dos PPs, não somente com informações e com transmissão de conhecimentos prontos, mas com a proposta de levá-los a elaborarem seus próprios conhecimentos, provocando neles a necessidade de serem pesquisadores e não apenas executores.

Os professores que esperavam “conhecimentos” sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, categorizados por mim como “subsídios teóricos”, apontaram, conforme o gráfico 5, as disciplinas que mais responderam suas expectativas, evidenciando a disciplina de Alfabetização, cuja aprovação foi de 65%:

*A disciplina que mais alcançou meus objetivos foi a de alfabetização, o professor se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica, o que é importante, pois a nossa Proposta Pedagógica também é fundamentada nesta teoria. Eu aprendi fazer planejamento, a partir dos conhecimentos de meus alunos para então ensinar-lhes os conhecimentos científicos. Ah! E o professor também foi visitar nossa escola, ver como estamos trabalhando, deu algumas idéias, observou os cadernos dos alunos, contribuiu bastante. (P<sub>13</sub>)*

*O professor de alfabetização trabalhou o planejamento de alfabetização e relacionou-o com o letramento. Eu pude entender a diferença entre alfabetizar e letrar, aprender a Pedagogia Histórico-Crítica, que é a que embasa o ensino no município, e associá-la com a nossa prática em sala de aula. (P<sub>15</sub>)*

*A forma como o professor de alfabetização trabalhou é excelente, ele me fez compreender direitinho o que é letramento e o que é alfabetização. me levando a compreender um pouco a teoria Histórico-Crítico. (P<sub>22</sub>)*

Esses professores justificaram sua satisfação em relação à disciplina de Alfabetização pelo fato de o ministrante oportunizar-lhes a compreensão do processo de leitura e escrita, de letramento e alfabetização, elaborando com eles o planejamento com base na Pedagogia Histórico-Crítica. O fato do PM dessa disciplina conhecer do cotidiano da escola fez com se estabelecessem laços entre eles e a comunicação se tornou mais aberta, mais familiar, menos técnica e mais prática. O professor de Alfabetização foi até a algumas escolas, conheceu o contexto em que alunos e professores estavam inseridos, analisou o planejamento e a Proposta Pedagógica do município e só então planejou suas aulas para o Programa. Além disso, no decorrer do curso, elaborou o planejamento junto aos PPs.

Entendo que o trabalho desenvolvido pela disciplina de Alfabetização foi importante, uma vez que atendeu as expectativas de 65% dos PPs. A intenção do PM em conhecer a realidade das escolas e o trabalho dos professores realmente deve fazer parte da proposta dos



programas de formação continuada. No entanto, penso que, no que se refere à orientação da elaboração do planejamento com base na Pedagogia Histórico-Crítica, passo a passo, junto aos professores, pode ser configurada por eles como uma receita de “como” planejar, levando-os à repetição, impedindo-os de pensar, de serem criativos, de terem autonomia. Concordo que a idéia do PM foi a de levar os professores a compreender a importância do planejamento e as questões que devem ser consideradas em sua elaboração. Acredito que, se os professores fossem levados a, primeiramente, elaborar seus próprios planejamentos para depois serem discutidos no grupo, o trabalho seria mais produtivo.

Os 20% de PPs que encontraram subsídios teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica na disciplina de Literatura atribuíram esse alcance ao fato desse ministrante tê-los levado à reflexão de sua prática pedagógica, buscando autonomia no processo ensino-aprendizagem:

*O curso de Literatura foi excelente, ele serviu como apoio para o trabalho com textos, livros literários e poesias. O professor nos ajudou a selecionar os livros de literatura que podem ser trabalhados com os alunos, de acordo com a série e a idades deles, ajudou-nos a compreender o contexto das histórias e a utilizá-lo na alfabetização, respeitando as diferenças culturais dos alunos e o contexto em que estão inseridos. Hoje eu consigo fazer isso sozinha, pois ela me deu a base desse trabalho. Isso é trabalhar dentro da proposta Histórico-Crítica. (P<sub>23</sub>)*

O professor de Literatura ressaltou que não se fundamentou na Pedagogia Histórico-Crítica para realizar seu trabalho, sua fundamentação está nos estudos da lingüística de Bakhtin<sup>8</sup> e seu foco foi a realização de um trabalho, utilizando a literatura infantil, de modo a contribuir com o professor no processo ensino-aprendizagem, na formação do leitor crítico; por esse motivo, atendeu as expectativas desse grupo de professores.

Entre os PPs que buscaram subsídios teóricos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, 15% apontou Matemática como uma disciplina que respondeu suas expectativas, embora o professor de Matemática se fundamente na teoria de Piaget, o Construtivismo. O PM disse ter procurado conhecer também a teoria de Vygotsky, e acredita que ambas as teorias são interessantes, mas fez um aprofundado estudo da teoria de Piaget e percebeu a imensa contribuição que esse teórico traz para o trabalho com a Matemática. Por isso, a maioria de

---

<sup>8</sup> Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 - 1975) foi um lingüista russo considerado influente na área de teoria literária, crítica literária e semiótica. Bakhtin é, na verdade, um filósofo da linguagem e sua lingüística é considerada uma "trans-lingüística" porque ela ultrapassa a visão de língua como sistema. Bakhtin professa uma abordagem marxista da língua e da lingüística, para ele “ a palavra é o signo ideológico por excelência”.

seus trabalhos está fundamentada em Piaget, e o trabalho desenvolvido no Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Sarandi também foi fundamentado nessa linha teórica. Ele argumentou que os embates entre apreciadores de linhas teóricas diferentes muitas vezes não têm fundamento, tanto que esse grupo de PPs encontrou, na maneira como ele desenvolveu seu trabalho, respostas para suas expectativas.

*Eu esperava que o Programa me esclarecesse sobre o trabalho, em todas as disciplinas, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica. Pois é a pedagogia que embasa a educação do município. Algumas disciplinas atenderam meus objetivos, como a de Alfabetização. Em Matemática, o professor disse que era construtivista, mas o trabalho que ele desenvolveu conosco foi tão bom que essa diferença entre as fundamentações teóricas não foram nem notadas. Para mim, não importa se ele é construtivista ou não, o que importa é que ele me ajudou muito. Ele conhece as necessidades dos alunos e também dos professores. (P<sub>15</sub>)*

A forma fragmentada com que muitos PPs buscaram os saberes no Programa justifica esse relato. A maioria deles não tinha claro seus objetivos quanto ao Programa. Muitos elaboraram suas expectativas no momento da entrevista, a fim de responder às questões por mim levantadas. Não estou com isso querendo dizer que o professor P<sub>15</sub> faz parte desse grupo, porém sua resposta demonstra que as discussões realizadas no âmbito educacional daquele momento e o fato da SMEDSdi estar passando por uma reformulação de sua Proposta Pedagógica, tendo como base filosófica a Pedagogia Histórico-Crítica, influenciaram suas expectativas. Nesse sentido, alguns professores tiveram a crença de que o PFC fosse lhes proporcionar conhecimentos sobre essa pedagogia. No entanto, as disciplinas que ofereceram algo que pudesse ser aproveitado na sala de aula, mesmo não estando fundamentadas nessa pedagogia, foram apontadas como suficientes para que os objetivos fossem alcançados. Isso me leva a perceber a dificuldade que os professores têm em compreender a complexidade da formação continuada.

A avaliação dos PPs que buscaram no PFC discussões sobre a inclusão não foi representada por meio de gráfico, uma vez que os professores que buscaram essa categoria de “conhecimento” não encontraram no Programa discussões produtivas sobre o assunto. Também na resposta dos PMs não encontrei nenhuma abordagem que me levasse a compreender que a questão da inclusão foi trabalhada no PFC. Não sei se os ministrantes não se ativeram a essa questão, ou se havia necessidade de trazer alguém especializado nessa área para trabalhar com os professores da rede, considerando que cada vez mais a escola recebe um maior número de alunos inclusos. Por esse motivo, o professor P<sub>11</sub> criticou o PFC. Essas críticas foram ressaltadas pelo professor P<sub>24</sub>:

*[...] As disciplinas estavam direcionadas ao ensino regular e eu esperava encontrar neste Programa meios para trabalhar com meus alunos com necessidades especiais. Não encontrei isso, os professores não se preocuparam com a inclusão. (P<sub>11</sub>).*

*Esse ano eu recebi um aluno incluído, a princípio procurei não me apavorar, pensei que estivesse preparada para trabalhar com ele, mas não, tive muitos problemas, não possuo suporte teórico nem mesmo prático para realizar a inclusão. Às vezes sinto que estou excluindo-o mais ainda por não saber lidar com o caso. Achei que o Programa fosse me ajudar nesse sentido, mas não encontrei nele nenhuma discussão sobre esse assunto. (P<sub>24</sub>)*

A discussão sobre a inclusão escolar não fez parte dos objetivos do PFC, mesmo sendo um assunto pertinente aos programas de formação continuada. Como os próprios PPs afirmaram, na prática, a inclusão acontece, uma vez que a lei assim determina. No entanto, os professores não sabem como trabalhar a inclusão e, muitas vezes, os alunos são mais excluídos do que incluídos no sistema de ensino. Desse modo, é importante que a SMEDSdi, ao promover novos programas de formação continuada, esteja atenta à essa questão e promova debates e discussões junto aos professores.

O gráfico 6 revela a avaliação dos PPs que foram ao PFC em busca de “conhecimentos” sobre a unicidade teoria-prática. Nessa categoria, a disciplina de Alfabetização foi a que mais respondeu as expectativas dos PPs, configurando um percentual de 50%, como corroboram os professores a seguir:

*A disciplina de alfabetização foi muito boa, contribuiu muito com meu trabalho, eu buscava no Programa aprender a realizar a relação teoria e prática e fazendo o planejamento junto com a professora, trabalhando da forma como ela nos orientou, tive bons resultados e compreendi essa relação. Esse ano eu comecei a trabalhar do mesmo jeito, sem esquecer das palavras da professora, de que o planejamento de novas atividades requer que se destaque ações voltadas para o objetivo central do processo de ensino, que é a aprendizagem e, para isso é preciso considerar o conhecimento do aluno. (P<sub>21</sub>)*

*Alfabetização foi um curso que me ajudou muito a compreender a relação teoria e prática, principalmente quando a professora nos ensinou a elaborar o planejamento. Por meio dele, a professora nos levou a entender como se coloca uma teoria em prática e também a relacionar a minha prática a uma teoria. (P<sub>26</sub>)*

Vinte por cento (20%) dos PPs disseram que a disciplina de Literatura atendeu seus objetivos quanto à compreensão da unicidade teoria-prática. Confira:

*Os cursos, de forma geral, principalmente de Literatura, me levaram a conhecer novas formas de enxergar o aluno, novas formas de entender os*

*conteúdos, de relacioná-los com a realidade dos alunos. Consegui entender como se faz a relação teoria e prática. Por isso eu acho que alcançou meu objetivo. (P<sub>4</sub>)*

*Literatura foi uma disciplina que muito contribuiu para que minhas expectativas fossem alcançadas, pois a forma como a professora trabalha as obras literárias infantis e relaciona elas com as disciplinas de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série é excelente, eu mesma consegui trabalhar com meus alunos várias obras literárias e realizar a relação entre teoria e prática. (P<sub>17</sub>)*

*A disciplina de Literatura soube me ensinar como se relaciona teoria e prática. O trabalho com poesias e livros literários foi excelente, eu consegui observar como se coloca uma teoria em prática, ela falava sobre higiene e saúde, por exemplo, que é um conteúdo, apresentava um livro de literatura infantil sobre esse tema, explicava ele cientificamente e realizava uma série de atividade para os alunos. Isso é relacionar teoria e prática. (P<sub>21</sub>)*

A disciplina de História respondeu a expectativa de 10% dos professores que foram ao Programa em busca de discussões sobre a unicidade teoria-prática. Isso se deve ao trabalho que a disciplina desenvolveu com a cultura indígena, projeto elaborado pelo professor de História na UEM e desenvolvido também com os PPs no PFC. Os professores visitaram algumas aldeias indígenas da região com a finalidade de conhecer a realidade desses povos e apreender um pouco sua cultura, realizando, assim, a unicidade teoria-prática. Na fala do professor P<sub>17</sub>, percebi a contribuição da disciplina de História para o enriquecimento de sua prática pedagógica e para a obtenção de conhecimentos.

*A disciplina de história foi muito produtiva, pois o professor abordou temas do nosso contexto, que despertaram nossa atenção, como a História do Município de Sarandi e a cultura indígena. A viagem que fizemos até a aldeia indígena nos trouxe muitos conhecimentos, conhecemos essa cultura e passamos a valorizá-la, colocando esse trabalho em prática na sala de aula. Foi um trabalho muito importante. (P<sub>17</sub>)*

A disciplina de Matemática também atendeu os objetivos de 10% dos professores que procuraram no PFC “conhecimentos” sobre a unicidade teoria-prática, como o relata P<sub>4</sub>

*Eu gostei muito da disciplina de Matemática, o professor trabalhou os conteúdos utilizando uma metodologia bastante interessante, possível de ser utilizada em nossas salas de aula, a linguagem era simples e o professor estabelecia diálogo conosco, nos ensinou a relacionar a teoria à prática, respeitou nossos limites e entendeu nossas dificuldades. Percebi a importância dos conteúdos para a vida diária dos alunos e utilizei vários trabalhos desenvolvidos nesse curso em sala de aula e tive bons resultados. (P<sub>4</sub>)*

A disciplina de Ciências atingiu o objetivo de 5% desses PPs. É o caso do professor P<sub>21</sub>:

*Em Ciências nós produzimos um trabalho com as crianças, escrevemos um artigo que foi apresentado na Semana de Biologia da UEM, trabalhamos sobre a água, foi um trabalho elaborado junto com a professora, nós que estávamos na escola, desenvolvemos o projeto em nossa sala de aula de aula. Assim a professora conseguiu nos levar a compreender como se relaciona a teoria à prática. Além disso, aprendemos bastante sobre esse conteúdo. (P<sub>21</sub>)*

A disciplina de Ciências também possibilitou ao professor P<sub>4</sub> compreender a unicidade teoria-prática numa atuação que o levou a refletir e analisar sua própria prática, procurando relacioná-la ao contexto histórico do aluno, visando à superação das dificuldades no trabalho com muitos conteúdos.

*Uma disciplina que contribuiu para que eu compreendesse a relação teoria-prática foi Ciências, a professora, mesmo sendo muito criticada, apesar de ter dificuldades na relação com alguns professores, conseguiu trabalhar a prática de acordo com a teoria que está fundamentada. Os trabalhos que desenvolveu podem ser trabalhados em sala de aula, foram todos na mesma linha teoria: histórico-crítica e ela sempre questionava nossa prática, procurando contribuir para melhorá-la. (P<sub>4</sub>)*

A disciplina de Geografia teve um percentual de 5% de aceitação entre os professores que buscaram “conhecimentos” sobre unicidade teoria-prática. O professor responsável pela disciplina reconheceu a complexidade da formação continuada e ressaltou que, enquanto os professores forem a esses programas pensando somente em aprender conteúdos, a formação continuada não atingirá seus objetivos.

É importante lembrar que a unicidade teoria-prática fez parte dos objetivos do PFC, no entanto a ênfase foi dada aos conteúdos e à metodologia. Embora as disciplinas em questão tenham atendido as expectativas dos PPs e desenvolvido um trabalho de modo a levá-los a compreender como se realiza essa unicidade, esses ainda têm a crença de que teoria e prática são elementos diferentes, por isso precisam ser relacionados.

O percentual de 45% de PPs que não alcançou as expectativas com o PFC é considerável, sendo merecedor de reflexão. Os motivos estão apresentados no gráfico 7, anexo 3. A maior representatividade está no fato de que os PPs acharam que as disciplinas não trabalharam de forma interdisciplinar, ou seja, para 65% não houve uma articulação entre as disciplinas, cada uma delas trabalhou de forma fragmentada. Observa o professor P<sub>3</sub>:

*Em todos os estudos que realizamos, a interdisciplinaridade faz parte das discussões, aliás, a interdisciplinaridade é uma exigência do sistema de ensino. Na escola, nós temos que trabalhar de forma interdisciplinar, mas quando vamos nos cursos é tudo fragmentado. As disciplinas trabalham conteúdos soltos. Eu vejo isso como uma incoerência. (P<sub>3</sub>)*

Creio que num programa de formação continuada estruturado em forma de cursos, onde professores de diferentes áreas trabalham os diversos conteúdos das disciplinas, a realização da interdisciplinaridade é complexa. No entanto, entendo que a interdisciplinaridade está ligada muito mais à atitude interdisciplinar das pessoas, do que à questão de fazer a integração das disciplinas em si, pois ser interdisciplinar não é apenas relacionar disciplinas por meio de seus conteúdos, mas ir além da mera justaposição. Conforme destaca Fazenda (1994, p. 81), a interdisciplinaridade deve ter entre seus fundamentos o “respeito ao modo de ser de cada um”, decorrendo “mais do encontro de indivíduos do que de disciplinas”.

Desse modo, mesmo que o PMs tenham trabalhado sua disciplina de maneira individual, a interdisciplinaridade pode ser possível, pois, como afirma Fazenda (1994), a interdisciplinaridade está na ação do professor, na maneira como ele relaciona o conteúdo às dimensões do processo econômico, político, social, filosófico, religioso e histórico.

O grupo formado por 25% de professores que não alcançaram seus objetivos com o Programa alegou que algumas disciplinas, como Geografia, por exemplo, trabalharam conteúdos que não fazem parte do currículo de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série. É o caso do professor P<sub>8</sub>:

*Eu não entendi a proposta do professor de Geografia, ele falava muito em política, sociedade, filosofia, e os conteúdos mesmo ele não trabalhou. As discussões que ele realizou eram muito teóricas, a gente não conseguia acompanhar o seu raciocínio, ele sabe muito, mas está muito longe da nossa realidade, eu acho que ele nunca trabalhou com 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup>, por isso suas discussões estão muito além de nossas necessidades. Os conteúdos que ele trabalhou foram mais voltados para 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série. (P<sub>8</sub>)*

Segundo o PM dessa disciplina, seu objetivo foi discutir as questões sociais, políticas, econômicas e culturais que fazem parte do ensino da Geografia. Na verdade, o professor não se dispôs a trabalhar conteúdos dessa disciplina, mas desvelar os processos envolvidos na ação pedagógica do professor, problematizando as teorias pedagógicas que embasam sua prática. Como essa ação não foi compreendida pelos professores que buscaram conteúdos, suas expectativas não foram alcançadas.

Para 10% dos PPs que buscou no Programa “conhecimentos”, a dificuldade na relação PM/PP fez com que o PFC não respondesse às suas expectativas, conforme o depoimento do professor P<sub>5</sub>:

*Para trabalhar a formação continuada é preciso professores compreensivos, que motivam os professores que participam, que nos fazem sentir bem no curso. Porém, alguns professores foram grossos, não tiveram paciência e acabaram afastando as pessoas dos cursos. nós reclamamos, mas não adiantou nada, foi assim até o fim. (P<sub>5</sub>).*

Na visão desse grupo de professores, houve, no Programa, ministrantes que agiram com autoritarismo, exigindo dos PPs compromisso com o Programa, assiduidade, realização das atividades propostas, atenção durante as explicações e dedicação, como o professor M<sub>6</sub>. Essa postura do ministrante fez com que muitos PPs apresentassem resistências ao seu trabalho, boicotando a participação no Programa, gerando, assim, uma má impressão da disciplina.

Concordo com o professor P<sub>5</sub> quando afirma a importância de que as relações entre ministrantes e participantes da formação continuada sejam harmoniosas, permeadas pela afetividade e compromisso ético, de forma a motivar os professores ao estudo, despertando neles a importância da pesquisa. Entretanto, o professor P<sub>5</sub> está julgando um programa todo pela ação de um ministrante apenas. Devido às divergências causadas entre ele e alguns PPs, cuja ação não me cabe juízo de valor, 15% dos professores acharam que um Programa todo que teve a duração de 4 anos não teve nenhum rendimento, não trouxe nenhuma contribuição para a sua ação pedagógica.

É nesse momento que percebo o quanto as resistências implicam de maneira negativa na melhoria da ação docente. Os professores que resistem em inovar, em refletir sobre sua prática, encontram sempre motivos para afirmarem que não há mais nada a fazer com relação ao ensino, que todas as discussões em busca de melhoria do processo ensino-aprendizagem são inúteis.

### *Trocas de experiências*

Outra expectativa categorizada foi as trocas de experiências. Do total de professores entrevistados, 25% imaginou que o PFC proporcionaria momentos de trocas de experiência, nos quais seriam discutidos princípios didático-metodológicos da prática pedagógica com outros professores. Orientada por minhas leituras, entendo que os professores queriam discutir os saberes experienciais; conhecer o trabalho de seus pares, a mediação utilizada, as dificuldades no processo ensino-aprendizagem e a posição dos professores diante delas. Exemplifico com a colocação destes dois professores:

*Eu esperava nos cursos uma troca de experiências, igual a que tínhamos há uns 10 anos atrás aonde a gente ia para a formação e trocávamos experiências com os outros professores, sobre o método utilizado na escola, sobre suas dificuldades, sobre o que deu certo e o que não deu. A gente trocava idéias e os próprios professores passavam para a gente várias experiências. (P<sub>2</sub>)*

*Eu busquei trocas de experiências com outros professores que trabalham com as mesmas turmas que eu. É importante a gente trocar idéias, discutir sobre os problemas e, juntos, encontrar soluções. Nós já tivemos uma experiência assim e foi muito produtiva. (P<sub>29</sub>)*

Os professores P<sub>2</sub> e P<sub>29</sub> se referem a um modelo de formação promovido pelo Departamento de Educação do município no período de 1988-1992: os grupos de encontro. Nesses grupos, os professores de uma mesma escola ou de escolas próximas, organizados por séries, se encontravam a cada bimestre e discutiam assuntos cotidianos do processo ensino-aprendizagem, tais como: leitura, escrita, conceitos matemáticos, entre outros. Eu própria fiz parte do quadro docente do município nessa época e vivi essa experiência. Porém, naquele momento eu não possuía subsídios teóricos para compreender a complexidade da formação continuada e analisar o contexto desses grupos de encontros. Sendo assim, não pude apreender o objetivo e os fundamentos teóricos dessa formação. Também não foi possível perceber se o grupo que organizou os encontros compreendia a complexidade e a importância dos saberes que constituem a formação do professor, ou se foi feito de forma intuitiva. O professor M<sub>2</sub>, tem uma visão crítica sobre esses grupos de troca de experiências:

*Os professores me falaram da prática de grupos de estudos realizada há alguns anos em Sarandi, eles disseram que era bom porque eles trocavam experiências, e discutiam o processo ensino-aprendizagem, porém, pelo que percebi, na fala desses professores, muitos deles trocavam, juntamente com*



*a experiência, modelos de atividades, muitos deles simplesmente xerocavam uma atividade e, ao retornar para a escola, aplicavam com seus alunos, sem reflexão, independente de estar ou não previsto no planejamento, atrelada ao conteúdo trabalhado, eles simplesmente achavam legal e punham em prática. Aliás, não dá para chamar uma prática dessas de 'troca de experiências', era mais uma troca de atividades do que de experiência. (M<sub>2</sub>)*

O professor M<sub>2</sub> diz isso porque discutiu com os professores sobre as trocas de experiências e conhece os perigos de que essas práticas se tornem reprodutivas e o professor deixe de ser criativo, inovador e pesquisador.

Minhas leituras me levaram a compreender que os momentos de socialização de experiências, de discussões e debates sobre a prática pedagógica, como os grupos de estudos, são importantes para o professor, desde que oportunizem a criação e recriação dos processos pedagógicos, e formas de avaliação. Tardif (2000), Pimenta (2002) e Gauthier (1998) salientam que esses momentos somente serão produtivos se estiverem fundamentados em subsídios teóricos, subsídios esses que geram uma prática pedagógica e, conseqüentemente, uma fundamentação teórica e não uma crença mistificada ou fragmentada, permeada por ausência de conhecimento, mas em reflexão com autonomia intelectual.

O professor P<sub>6</sub>, imaginando encontrar no Programa de Formação Continuada momentos de trocas de experiências, mesmo inconscientemente, valoriza sua experiência profissional, seus saberes, sobretudo a compartilha de conhecimentos e o aprendizado em grupo.

*Nesses grupos de encontro a gente trocava idéias, conversávamos sobre os conteúdos, as dificuldades, eu apresentava meu trabalho, outros professores também, observávamos as atividades que os professores trabalhavam, discutíamos o planejamento, enfim, uma série de experiências que tínhamos em nosso dia a dia. (P<sub>6</sub>)*

A valorização dos saberes da experiência é importante e indispensável na carreira do professor, no entanto é preciso relacionar essa experiência com a teoria, configurando assim uma ação reflexiva. Zeichner (1993) define a ação reflexiva como uma ação ativa, constante e cautelosa daquilo que o professor acredita ou pratica, uma maneira própria de encarar os problemas, sendo estruturada por meio de três atitudes por parte do professor: a abertura de espírito, que consiste no desejo de ouvir várias opiniões e alternativas, admitindo possibilidades de erros mesmo naquilo que concebe como verdadeiro, procurando, então, descobrir as causas dos conflitos, questionando-se constantemente sobre o que estão fazendo na sala de aula; outra atitude refere-se à ponderação cuidadosa das conseqüências de suas

ações, discutindo sobre o que estão fazendo, se está apresentando resultados significativos no âmbito pessoal, no âmbito do conhecimento e no âmbito social e político; finalmente, a terceira atitude está relacionada à sinceridade, ou seja, “a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.” (ZEICHNER, 1993, p. 19).

É importante lembrar que nem sempre o ambiente escolar permite essa reflexão, são inúmeros os fatores que impedem o professor ou o grupo de professores de se tornarem reflexivos: a falta de tempo, a superlotação das classes, a pressão para cumprir o currículo. É preciso que se encontre um equilíbrio entre a reflexão e a rotina. Zeichner apresenta uma proposta de professor reflexivo com base na coletividade, em que eles se unem para analisar o ensino criticamente e discutir sobre os problemas e possíveis soluções, “expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas. Agindo dessa maneira, é possível que os professores percebam suas falhas e encontrem mais hipóteses de aprender uns com os outros, [...] sobre sua profissão.” (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Essa proposta visa não à reflexão sobre como os professores desenvolvem metodologicamente suas aulas, mas que os professores critiquem e desenvolvam suas teorias práticas acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam suas experiências de ensino. Na verdade, a proposta de Zeichner (1993) condiz com a proposta de Pimenta (2002), quando destaca que a produção da vida do professor implica valorizar conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. É importante lembrar que, mesmo estando em contato com diferentes formas de aprendizagem, o indivíduo não se desliga de suas experiências pessoais e essas são determinantes na aquisição de novas aprendizagens.

#### A revelação da imagem

A avaliação dos PPs na categoria “trocas de experiências” está apresentada no gráfico 8, anexo 3, e revela que 88% dos PPs que tiveram essa expectativa não a alcançaram com o Programa.

Considerando que o PFC foi estruturado em forma de cursos, dividido por áreas disciplinares enfatizando, de forma geral, conteúdos curriculares e didáticos, os professores que imaginaram encontrar puramente trocas de experiências, tais como nos grupos de

encontro que houve no período de 1988-1992, não alcançaram seu objetivo. O professor P<sub>9</sub> avaliou assim o Programa:

*Não houve momentos para trocas de experiências, ao contrário, mais ouvimos do que falamos. Mesmo os conhecimentos que nós adquirimos no curso e colocamos em prática não houve momentos de retornos para contar aos professores como foi nosso trabalho, quais foram as dificuldades e os resultados obtidos. (P<sub>9</sub>)*

Os professores se queixaram do trabalho fragmentado de algumas disciplinas, entre elas ressaltaram Geografia e Ciências. Percebo que houve uma incompreensão entre a proposta dos professores ministrantes para o Programa e as expectativas dos PPs. Enquanto estes foram buscar troca de experiências, aqueles vieram oferecer saberes filosóficos, pedagógicos, conteudinais e didáticos. Acredito que a troca de experiências pela simples troca não é a saída para a reflexão sobre o trabalho pedagógico, também a transmissão de conteúdos e discussão sobre as metodologias não resolve o problema do professor; é preciso que ambos (professores ministrantes e participantes) se conscientizem da complexidade que permeia a formação continuada e encontrem a unicidade entre os saberes. A reflexão coletiva é a mais profícua dessas formas, pois tira o professor da individualidade e o leva a considerar os demais saberes necessários aos professores para encontrar realização no processo ensino-aprendizagem.

### *Resolução de problemas*

Categorizei as expectativas dos 12,5% de PPs que buscaram no PFC orientações sobre a questão da indisciplina escolar como “resolução de problemas”. É o caso dos professores P<sub>10</sub> e P<sub>14</sub>:

*Eu estou muito preocupada com os rumos que o cotidiano escolar está tomando, eu gasto cerca de 25% do tempo de minhas aulas chamando a atenção dos alunos, resolvendo problemas de brigas, apaziguando confusões, conversando com pais, chamando a supervisora na sala, não sei o que vai ser daqui a uns 5 anos, por exemplo, [...], acho que vai ser praticamente impossível dar aula. (P<sub>10</sub>)*

*A indisciplina é o problema maior. Na minha visão, se conseguíssemos diminuir a indisciplina, nossos problemas reduziriam e muito. O que me*

*angustia como professora é a violência entre os alunos, as brigas, os descasos com os colegas, a falta de apoio dos pais.(P<sub>14</sub>)*

A questão da indisciplina é passível de múltiplas interpretações. Um aluno indisciplinado é, em princípio, alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implícita sancionada em termos escolares e sociais. Salvagnini (2005) questiona se os alunos são indisciplinados por natureza ou se as circunstâncias os estimulam a assumirem comportamentos desviantes. Procurando responder a esta questão, ele destaca que são várias as tentativas de explicar as causas dessa suposta rebeldia, tais como: o descomprometimento dos pais, a má educação oferecida em casa, a desestrutura familiar, a pobreza, a violência social, a televisão, o despreparo dos professores, entre outros.

Considerando que a indisciplina é uma questão abrangente, é natural que o professor procure nos programas de formação continuada aportes teóricos e práticos para entendê-la e superá-la, porém, nem sempre os programas de formação continuada oferecem esses subsídios com clareza. É preciso que os programas discutam a questão e juntos encontrem subsídios para trabalhar com ela. O que não pode acontecer é o professor desanimar e achar que tudo está perdido, como faz o professor P<sub>8</sub> que me parece ter perdido a esperança de melhorar sua prática pedagógica, buscando no Programa receitas sobre como lidar com a indisciplina. Na opinião do professor M<sub>4</sub> o Programa ofereceu uma discussão sobre os princípios filosóficos, sociais e culturais que permeiam a ação docente que permitiriam ao professor participante compreender a indisciplina.

*Eu sei que os professores queriam que a gente dissesse o que fazer com um aluno que se nega a estudar, com aquele que não pára no lugar, com aquele que causa tumulto na aula, desrespeitando limites e normas. Quando a gente lhes propunha algum trabalho diferente, que motivasse o aluno, que despertasse nele o interesse pela aprendizagem, com base em discussões sobre os princípios teóricos que regem a prática pedagógica, eles falavam assim: vai trabalhar isso na minha sala de aula, com meus 35 alunos, entre eles uns cinco ou seis 'pestinhas', quero ver se a teoria dá conta [...]. Assim fica difícil, pois eles não entendem que para compreender a indisciplina, por exemplo, não basta rever sua metodologia, é preciso uma compreensão maior, que inclui a sociedade de modo geral. (M<sub>4</sub>)*

Para compreender a indisciplina, é preciso compreender, conforme Salvagnini (2005), que essa questão está associada à crise de objetivos e de limites que permeia o contexto social do momento, portanto, o problema não está efetivamente no aluno, mas nas relações sociais, recaindo, conseqüentemente, seus resquícios sobre a escola.

Se a crise é social, à escola e ao professor não cabe nenhum papel? Ao contrário, os professores precisam se conscientizar de suas responsabilidades diante dos alunos e da comunidade em que trabalham, o que se torna um grande desafio, pois entre os professores é comum o conformismo e o descrédito em sua própria força. Esse fato pode ser explicado historicamente: “o descaso pela educação se justifica numa sociedade capitalista em que predomina o acúmulo de bens e capital sobrepondo-se aos valores como ética, conhecimento, moral, entre outros” (SALVAGNINI, 2005, p. 19).

Enquanto o professor não agir de forma consciente, ele continuará sendo vítima desse sistema. É preciso se conscientizar de que os programas de formação continuada não irão dizer como agir, mas poderão levá-los a refletir sobre sua ação pedagógica, didática e metodológica no trabalho com os conteúdos curriculares.

#### A revelação da imagem

A avaliação dos PPs que buscaram no PFC resolução de problemas relacionados, em especial, à indisciplina, está apresentada no gráfico 9, o qual demonstra que 70% dos PPs que tiveram essa expectativa afirmou que o Programa não respondeu suas expectativas. É o caso do professor P<sub>15</sub>:

*Os cursos geralmente ficam só na teoria, o discurso dos professores é lindo, quero ver eles colocar aquilo em prática numa sala com meia dúzia de alunos indisciplinados, que não fazem nada e atrapalham a aula, eu sei os conteúdos que eu tenho que trabalhar, mas se os alunos não querem aprender, o que eu faço? Quando eles discutem a indisciplina, quase sempre colocam a culpa no professor [...]. (P<sub>15</sub>)*

Percebo que os PPs que foram ao Programa pensando em encontrar soluções para seus problemas de ordem disciplinares não alcançaram seus objetivos, pois essa é uma questão ampla e um programa de formação continuada, estruturado em forma de cursos, divididos por áreas curriculares, certamente não daria conta de resolvê-la. Além disso, questões sociais, políticas, econômicas e culturais incidem sobre o problema da indisciplina, como analisa o professor M<sub>1</sub>:

*Os professores reclamam que não conseguem trabalhar de forma diferente*

*que a tradicional, pois os alunos são indisciplinados, não conseguem trabalhar em equipe, não realizam as atividades propostas. Eles vêm para os cursos esperando encontrar receitas prontas de como lidar com o aluno que não pára no lugar, que bate, que responde, enfim, como não encontram, pois na realidade não existe essa receita, retornam às metodologias coercivas. O que eles não entendem é que nas discussões teóricas, pretendemos levá-los a compreender que a indisciplina é uma produção social e que nela estão implícitos vários fatores de ordem familiares, políticas, econômicas, ou seja, é preciso saber lidar com elas. Como? Motivando o aluno, conquistando sua confiança, levando-o a encontrar sentido em estar na escola. É fácil? Não, se fosse fácil, o problema da indisciplina já estaria resolvido! Não estamos, com isso, lavando nossas mãos, mas procurando levá-los a refletir filosoficamente sobre o assunto. (M<sub>1</sub>)*

É preciso que o professor tenha conhecimentos filosóficos e sociológicos para entender o que está por trás da indisciplina e se conscientizar de que ele não será solucionado de uma hora para outra; é preciso envolvimento da escola, da família, da sociedade. Os programas de formação continuada não irão solucionar esse problema, mas podem contribuir para que o professor tenha uma visão mais ampla sobre o processo. Isso pode ser feito por meio de discussões pautadas numa fundamentação teórica que discuta o assunto, ressaltando que nem os professores, muito menos os alunos, são culpados pelas situações indisciplinadas que se reproduzem na escola. A questão é bem maior e para compreendê-la é preciso compreender sua produção histórica.

### *Formação sócio-política*

Houve também, por parte de 7,5% dos PPs, uma expectativa de que o PFC contribuísse para prepará-los para formarem alunos pensantes, capazes de resolver problemas e responder aos desafios postos pela sociedade, contribuindo assim para a transformação social, como destaca P<sub>21</sub>:

*Eu quero contribuir para formar meu aluno para atuar na sociedade em que estamos inseridos. Às vezes penso que não estou fazendo nada por ele, apenas estou ensinando conteúdos e não estou levando ele a refletir sobre como e onde utilizar esses conteúdos. Na verdade eu não sei bem como fazer isso, eu queria prepará-lo para a transformação social e acho que só preparo para aprender conteúdos. Durante minha vida acadêmica eu não aprendi a fazer isso, estudei, estudei teorias e não consegui realizar essa ponte. Eu não consigo enxergar até que ponto minha prática pedagógica pode contribuir para a formação desse aluno. (P<sub>20</sub>)*

Creio que esse professor buscou no Programa saberes sobre a prática educativa, pois não consegue visualizar sua prática pedagógica como transformadora. Em sua formação não teve orientações quanto a esta questão. Como destaca Pimenta (2002, p. 71), “ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano”. O professor P<sub>21</sub> está pautado na crença de que, mesmo sem entender sua ação pedagógica, poderá formar cidadãos criativos, críticos e reflexivos, capazes de pensar e agir autonomamente e que tenham, além de aspirações pessoais, preocupações com a transformação social. Ele está reproduzindo um discurso teórico simplesmente, tomando para si algo que não sabe como fazer, pois, como pode formar um cidadão reflexivo, se ele mesmo não consegue refletir sobre sua prática pedagógica e não passa de um mero executor?

É nesse momento que percebo o quanto as políticas públicas de formação de professores não se preocupam com essas questões. Quando discute sobre as políticas públicas e reformas que os programas de formação de professores vêm sofrendo nos últimos tempos, Kincheloe (1997) assevera que a educação do professor ainda não o capacita a melhorar o ensino, nem mesmo a aumentar sua consciência emancipatória, uma vez que não se baseia na instituição prática e nos conhecimentos dos professores. Mesmo fundamentando-se na realidade americana, as palavras de Kincheloe (1997) servem também para a realidade brasileira, uma vez que a formação inicial do profissional docente, não é capaz de formar professores pensantes, aptos a entender e refletir criticamente sobre a relação existente entre o ato de ensinar e as transformações sociais. Por conta disso, a educação do professor prende-se muitas vezes às transmissões de conhecimentos descontextualizados das questões sociais e políticas, ao desenvolvimento de habilidades técnicas, enquadrando-se ao *status quo* existente, reafirmando o ensino como uma questão meramente técnica, na qual o conhecimento é repassado. É como testemunha o professor P<sub>19</sub>:

*Minha formação me ensinou que a escola serve para transmitir conteúdos, que o dever do professor é ensinar o aluno as diversas disciplinas. Nunca fomos levados a pensar na formação social, cultural e política do aluno, somente em sua formação científica. Por isso recaímos na transmissão de conhecimentos, não conseguimos relacionar nosso trabalho com a transformação social, sei que isso é necessário, mas não sei como fazer isso.*  
(P<sub>19</sub>)

Apoiando-se nos argumentos de Paulo Freire, Kincheloe (1997, 1997, p. 200) defende que “a educação do professor deve ser inerentemente política, [...], pois ela não influencia meramente um aspecto do processo educacional, mas todo ele”. Com base na visão desse

autor, entendo que somente conhecendo a etimologia de suas ações e de seus impedimentos sociais e profissionais, os professores terão controle sobre suas vidas profissionais.

Amparada em Kincheloe (1997), acredito que os professores podem readquirir sua consciência política, pois sua ação tem apenas dois caminhos a percorrer: ou agem a fim de manter a ideologia política e social dominante, ou agem no sentido de transformar os arranjos institucionais da escolarização e das atitudes sociais, econômicas e políticas que os acompanham. Para isso, muitas vezes é necessário ultrapassar o paradigma no qual foram formados.

Ao afirmar que as mudanças nos padrões de trabalho, de relações sociais e de formação escolar são percebidas também em nível internacional, Gatti (2000) ressalta a transformação social como um dos pontos de maior relevância na formação docente, porém nem todos têm conhecimento dessas transformações, devido à condição de descaso e de exclusão social em que se encontra grande parte da população de países subdesenvolvidos. Tal exclusão configura-se numa marginalidade cultural, numa situação de subcultura, levando à alienação com relação às transformações, sejam elas de cunho social, político ou tecnológico. Os próprios professores se enquadram nessa situação de exclusão social, cultural e tecnológica:

*Eu busquei no PFC uma forma de preparar meu aluno para a sociedade que aí está, pois eu própria não entendo as transformações, parece que estou por fora dos acontecimentos sociais. Muitas vezes eu fico sabendo dos acontecimentos pelos meus alunos. Na verdade, quando isso acontece, eles é que estão contribuindo para minha formação, não eu com a deles. Não consigo discutir com propriedade muitos assunto que meus colegas discutem, não entendo de política, de muitas questões culturais, eu acho que preciso dessas discussões. (P<sub>19</sub>)*

*Eu quero formar meu aluno para a transformação social, eu não estou preparada para enfrentar as transformações que estão acontecendo na sociedade. Fico envergonhada em dizer que sou completamente analfabeta digital, que não sei como lidar com a internet, nem falo sobre esse assunto, pois tenho medo de falar o que não devo. Assim, como posso preparar meu aluno para a sociedade atual? (P<sub>20</sub>)*

Este professor se sente à deriva das transformações, sobretudo no que se refere às transformações tecnológicas, tem consciência de sua incapacidade e inatividade frente ao computador, o que o leva a sentir-se impotente diante da necessidade de formar seu aluno para a sociedade tecnológica.

Diante do atual contexto histórico permeado pelas profundas transformações no



mundo do trabalho e nas relações sociais, políticas e econômicas, Gatti (2000) destaca que o tema sobre formação e qualificação profissional dos professores deve estar relacionado à trama das transformações sociais, bem como aos choques que acontecem nos planos estrutural e conjuntural da sociedade, considerando que, no âmbito dessas transformações, a informação e a comunicação ocupam papéis centrais. Para tanto, há necessidade de que os indivíduos estejam aptos a decodificar e interpretar essas informações, o que demanda domínio cultural de diversos saberes, sendo essas necessidades inerentes à educação, e que os que não se encaixam nesses padrões são excluídos da sociedade, já que tais mudanças se anunciam na organização do trabalho e nas formas de convivência social.

A essa questão acrescento as idéias de Kincheloe (1997, p. 222) de que “[...] os professores necessitam de mais autonomia e devem ser encorajados a desenvolver sua consciência crítica, [...] ajudando a criar novos conhecimentos”. Esse pensar é semelhante ao de Nóvoa (1992), quando destaca que a formação do professor deve estimular-lhe uma perspectiva crítico-reflexiva, levando-o a pensar por si mesmo e a dinamizar sua auto-formação, construindo sua própria identidade. Para isso, é necessário investir na formação dos professores, de modo a levá-los a estabelecer novas relações com o saber pedagógico e científico, sendo eles próprios, articulados com a escola, produtores de sua formação.

Nessa perspectiva, a formação docente deveria configurar-se como uma maneira democrática de educar o professor, preparando-o para a elaboração do currículo em torno da construção do conhecimento, usando os temas e condições da vida das pessoas como ponto de partida para essa construção.

Considerando que na atualidade cada vez mais são exigidos indivíduos críticos, reflexivos e participantes nas diferentes esferas da sociedade, Kincheloe (1997) ressalta que a formação do profissional do século XXI torna-se ainda mais complexa, não somente porque o mundo no qual este profissional se insere é complexo, mas também porque o próprio ser humano é complexo. As mudanças geradas pelo mundo globalizado e pela sociedade de conhecimento – que caracterizam o início deste século – fazem exigências renovadas, quase que diariamente, sobre as competências e habilidades que um profissional deve desenvolver. Se essa é a realidade das profissões em geral, parece ainda mais verdadeiro para a formação do professor. Isso impõe à formação de professores a viabilização de uma educação diferenciada, que atenda aos desafios que se multiplicam a cada dia, satisfazendo, talvez, a necessidade dos professores que buscam formação continuada, como é o caso de alguns PPs do PFC, que buscaram subsídios teóricos para trabalhar a formação do aluno como um todo, e dos professores ministrantes. Destes, seguem dois registros:

*Alguns professores vieram ao Programa em busca de uma formação que os permitisse formar o aluno não só para a ciência, mas para a vida. Então propus esses conhecimentos por meio de reflexões sobre os fundamentos filosóficos, sociais e culturais que embasam essa formação. Procurei levá-los a compreender que não estamos aqui para ensinar “como” fazer, mas para levá-los a refletir sobre “o que” fazer, o “por que” fazer e o “para que” fazer. (M<sub>5</sub>)*

*O que me propus a trabalhar com os professores foi uma forma de utilizar os conteúdos não somente para que os alunos decorem, façam a prova e esqueçam, mas para que eles usem na vida diária, para resolver seus problemas. E que não esqueçam após fazerem a prova. (M<sub>6</sub>)*

Essa formação requer a apreensão dos saberes necessários aos professores, não somente saberes curriculares e experienciais, mas os saberes como um todo, como destaca Gauthier (1998, p.177): “assim o professor terá melhores condições de fazer escolhas, analisar e criticar projetos educacionais”. Investir somente no conhecimento prático leva à formação de um profissional capaz de seguir diretrizes curriculares, desenvolver propostas que lhe são apresentadas, caso investir nos saberes pedagógicos, didáticos, políticos, filosóficos e sociológicos, o professor terá maior possibilidade de criar projetos, tomar decisões e criticar políticas educacionais, conseqüentemente, formará indivíduos capazes de realizar essas mesmas tarefas.

Penso que foi justamente isso que os professores M<sub>5</sub> e M<sub>6</sub> procuraram fazer, no entanto ainda há algo mais de que tanto os PPs como os professores ministrantes precisam se conscientizar: a complexidade da formação continuada e a importância dos saberes. A intenção do professor M<sub>5</sub>, corroborada pelo professor M<sub>6</sub>, foi de propiciar aos PPs o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, aplicá-lo em sala de aula, contribuindo para que o professor pudesse levar seu aluno a entender seu papel na sociedade, em consonância com seu espaço e sua história, desenvolvendo a interpretação crítica. Isso foi o que os 7,5% de professores entrevistados foram buscar: subsídios teóricos para auxiliar o aluno a participar ativamente das transformações sociais.

Creio que, para os professores compreenderem os objetivos da formação continuada, é preciso, primeiramente, compreender a complexidade desse processo, considerando que um programa de formação não deve priorizar esse ou aquele saber, mas os saberes como um todo. Tardif (2001) argumenta ser necessário articular uma política de formação que gire em torno de uma perspectiva que integre saberes humanos e saberes docentes, saberes escolares e saberes culturais, desenvolvimento humano e desenvolvimento profissional.

## A revelação da imagem

A avaliação dos PPs que buscaram no PFC discussões sobre possibilidade de que sua ação pedagógica colabore para a formação de alunos capazes de contribuir para a transformação social está apresentada no gráfico 10. As informações do gráfico demonstraram que o grupo formado por 67% desses professores encontrou no PFC discussões sobre como o professor pode contribuir para a formação do aluno crítico, reflexivo, capaz de interagir com a sociedade em transformação. Esse grupo atribuiu às disciplinas de Literatura, História e Geografia o alcance de seus objetivos. Isso se deve ao trabalho desenvolvido pelos professores responsáveis por essas disciplinas, especificado pelos PPs a seguir:

*Literatura, por meio dos livros trabalhados, das poesias e das próprias discussões desenvolvidas nas aulas me levou a observar essa questão, eu posso, a partir de um simples conteúdo, de uma história, levar meu aluno a compreender a sociedade e ser esperto o bastante para sobreviver nela. Foi isso que busquei no Programa. (P<sub>10</sub>)*

*Eu queria trabalhar um conteúdo e mostrar para o aluno por que ele é importante, quase todos os professores fizeram essa interlocução entre conteúdo e prática social, principalmente a disciplina de História e Geografia. Só que muitos professores que participaram do curso não compreenderam isso. Eles queriam conteúdos prontos para serem trabalhados [...]. (P<sub>19</sub>)*

*A disciplina de História levou-me a perceber que realizar a prática social dos conteúdos é possível. A partir das discussões que a gente levanta com o aluno sobre o conteúdo, podemos formar seu senso crítico, sua capacidade de discernimento, sua criatividade e valorização dos princípios éticos. (P<sub>22</sub>)*

As três disciplinas permitiram aos professores supracitados, refletir sobre sua ação pedagógica, rever conceitos e repensar a função do professor, conscientizando-se de que o exercício da docência exige muito mais do que conhecimentos; exige a unidade do conjunto de saberes que passam pelos conteúdos, pela didática, pela pedagogia e pela experiência e alcançam âmbitos filosóficos, sociais, culturais e políticas.

## Certificação

O grupo, formado por 5% dos professores entrevistados, foi o que mais me chamou a atenção, pois afirmou ter participado do PFC apenas para obtenção de certificação, com a finalidade de elevação de nível e enriquecimento do *curriculum vitae*. Minha preocupação se justifica pelo fato de que esse grupo não buscou no Programa produção de conhecimento e melhoria de sua ação docente. Sua atenção esteve relacionada à melhoria salarial, como patenteia o professor P<sub>27</sub>:

*Na fase em que me encontro (pré-aposentadoria) não tenho muita expectativa quanto a modificar meu trabalho. Sempre trabalhei assim e deu certo. Os cursos, eu participo porque são obrigatórios e porque me dão certificados que servem para a elevação de nível, mas se não fosse preciso nem iria, prefiro ficar na escola e fazer minhas atividades, preparar atividades para meus alunos, dar reforço para os fracos. Nesses cursos a gente só ouve repetições, falação, os professores reclamam, reclamam, falam mal, conversam o tempo todo e saem de lá do mesmo jeito. Sempre foi assim [...] (P<sub>27</sub>)*

O professor P<sub>27</sub>, talvez devido à sua trajetória de formação, provavelmente baseada no tecnicismo, onde o professor executa tarefas e transmite ao aluno os conteúdos determinados pelo poder hegemônico, possui perspectivas limitadas com relação aos programas de formação continuada, resistindo às mudanças e à transformação de sua prática pedagógica, preferindo acreditar que esses programas são todos iguais, que, enquanto os professores estão reunidos tudo parece fácil, mas, ao final das contas nada se modifica, cada um trabalha da maneira como está acostumado, que lhe for mais cômoda. Para ele, o PFC serviu apenas como fonte de obtenção de títulos. O P<sub>16</sub> alimentou essa mesma expectativa:

*Sabe, eu estou tão desacreditada desses cursos eu não fiz planos nenhum, não tive expectativas, como os muitos outros que passaram, eu achei que iam ser todos iguais, a mesmice de sempre, falam, falam, mas não muda nada. Os professores vêm aqui, ganham o seu dinheiro e a gente fica do mesmo jeito. A única coisa que compensa é o certificado. (P<sub>13</sub>)*

De acordo com Scheibe & Bazzo (2001), quando o professor busca na formação continuada apenas a certificação, ao invés de saberes que contribuem na melhoria do trabalho docente, está contribuindo para sua própria desqualificação. Os professores que acreditam que

apenas a titulação é suficiente para comprovarem sua eficiência cometem um equívoco; embora seja importante o documento, é preciso que o professor busque subsídios para o enriquecimento não somente de seu currículo, mas de seus saberes. Sobre essa representação dos PPs, destacou o professor M<sub>2</sub>:

*Ir para um programa de formação continuada em busca de títulos é pura ingenuidade, pois sendo este profissional um professor, deveria saber que quanto mais pesquisa, mais se dispõe à transformação, mais aprende, mais eficiente se torna e é isso que conta na formação docente. De que adianta um professor cheio de certificado e, ao mesmo tempo, cheio de frustrações? A mais, a porcentagem que ele recebe de elevação não supera as frustrações de não saber lidar com a indisciplina, por exemplo, de não saber certos conteúdos, de não saber unir teoria e prática, de não saber como formar seu aluno para a sociedade atual. (M<sub>2</sub>)*

É, no mínimo, frustrante ouvir que um professor não tem perspectivas de melhoria de sua ação docente, que nada mais espera aprender, que se basta com seu conhecimento, que nenhum tipo de formação lhe trará algo de novo, que os conhecimentos produzidos socialmente não irão modificar sua prática. Isso me leva a refletir: Nas mãos de quem se encontram os alunos? O que um professor que pensa dessa maneira pode representar para um aluno que está no início de sua formação? Afinal, quer queira ou não, no indivíduo ficam as marcas de seus professores.

Por outro lado, há de se considerar que muitos programas de formação continuada frustram os professores ao não trabalharem a unicidade dos saberes necessários à formação docente. Tenho consciência de que muitos professores não vão aos programas de formação continuada em busca dos saberes propostos por Tardif (2000), Gauthier (1998) e Pimenta (2002), por exemplo, mas os responsáveis pela formação continuada deveriam ter essa visão e oportunizar-lhes, além dos conhecimentos dos conteúdos curriculares, as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem, buscando sintonia entre a ação pedagógica e as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais. Isso será alcançado se os programas de formação continuada estiverem centrados nas vivências de cada professor e não em suas carências, compreendendo que através da experiência anterior é que se constroem novos saberes.

Enquanto os programas de formação continuada não possibilitarem ao professor a realização de diferentes leituras de sua postura e prática pedagógica, irão desencadear nele sentimentos de frustração, de revolta e de indignação. Depois de tanta decepção, o professor realmente se cansa e não busca mais nada nesses programas. Isso justifica o “silêncio” de 5%

dos professores entrevistados, ao serem questionados sobre suas expectativas quanto ao PFC, não vendo outra motivação, senão a certificação.

### *A revelação da imagem*

A avaliação dos PPs que buscaram no PFC certificação, está apresentada no gráfico 11. Revela que o grupo de professores que buscou certificação no PFC satisfez-se, pois somou uma carga horária de 216 h/a, como confirma o professor P<sub>27</sub>:

*Pelo menos o certificado foi bom, as discussões também foram boas, mas a minha prática continua a mesma. (P<sub>27</sub>)*

A leitura que faço sobre essa categoria de expectativa dos professores tem suas bases na cultura de formação continuada que o município comumente ofereceu aos professores, focando quase sempre a motivação, as relações humanas, a elevação da auto-estima, pois seus idealizadores consideravam que o problema do processo ensino-aprendizagem estava no professor que não estava motivado para o trabalho, que se sentia fragilizado e, conseqüentemente, não via perspectivas de melhoria de sua ação docente. No entanto, esse formato de formação continuada não respondia as necessidades dos professores, que eram de saberes e não de incentivos. Com essa trajetória de formação continuada, os professores que estão há mais tempo na profissão se desestimulam e participam dos programas apenas para cumprir obrigações e receber certificação.

### **Avaliação dos PMs sobre o PFC**

A avaliação dos PMs sobre o PFC está apresentada no gráfico 12. As opiniões dos PMs sobre o PFC ficaram divididas. Os professores M<sub>1</sub>, M<sub>4</sub> e M<sub>6</sub> afirmaram que o Programa foi produtivo, respondendo aos objetivos propostos. O professor M<sub>1</sub> relatou que, durante o desenvolvimento do Programa, mais precisamente na metade de sua realização, desenvolveu uma avaliação longitudinal com os grupos de PPs. O objetivo foi identificar, a partir de

relatos, as contribuições do PFC, uma vez que os docentes participantes apontaram como desenvolviam seu fazer pedagógico em sala de aula, bem como o desenvolvimento dos educandos antes e depois da formação continuada. Observou que:

*[...] em termos de produção escrita esses alunos estavam muito melhor hoje do que eles estavam antes. Eu acredito que nem todos os professores estão fazendo o mesmo trabalho, mas que houve avanço, houve. Pelo menos para aqueles que se dispuseram. Eu penso da seguinte forma: eu venho fazer aqui um trabalho de formação continuada, em cada grupo de 30 a 40 professores que estiveram reunidos, se meia dúzia deles estiverem fazendo o trabalho proposto já valeu a pena. (M<sub>1</sub>)*

Os professores M<sub>4</sub> e M<sub>6</sub> também avaliaram o Programa.

*O trabalho que desenvolvemos em Sarandi foi muito produtivo, resgatamos a história do município, o que me pareceu de muito valor para o grupo, uma vez que não há fontes de pesquisa sobre sua história, os professores foram muito participativos e contribuíram bastante com a pesquisa e a construção escrita. O trabalho com a comunidade indígena também foi eficiente, os professores conheceram melhor sua cultura e passaram a valorizá-los, consequentemente, transmitirão esses conhecimentos aos alunos (M<sub>4</sub>).*

*No meu caso, muitos professores não gostaram foi do meu jeito, sou assim, muito exigente, mas acho que tem que ser assim para que se leve a sério. O trabalho que nós fizemos nos projetos, sobre vários temas e depois apresentamos na Universidade Estadual de Maringá e os professores desenvolveram em suas salas de aula foi maravilhoso. Nele pude perceber o empenho e a vontade dos professores participar e de aprender (M<sub>6</sub>).*

Segundo os professores M<sub>4</sub> e M<sub>6</sub>, a importância e as contribuições da formação continuada para os docentes PPs é de que esta abriu novas possibilidades de o professor pensar o seu papel de educador para além dos saberes conteudinais, mas pela unicidade de saberes, quais sejam: curricular, o experiencial, o pedagógico.

A intenção desses professores foi, sim, trabalhar conteúdos curriculares, mas a partir deles trabalhar as diversas categorias de saberes necessários à ação docente, saberes esses que perpassam a delimitação da sala de aula e alcançam instâncias sociais, culturais, políticas, econômicas e filosóficas. Segundo M<sub>4</sub>,

*[...] muitos professores não compreenderam esse processo e acabaram criticando o programa. Alguns desistiram, outros iam apenas para receber certificação. Mas os que persistiram tiveram ótimos resultados. A avaliação que eles fizeram da disciplina comprova isso. O que eu acho é que o programa deve continuar, o que deve se modificar é sua estrutura. Talvez o*

*formato de cursos compartimentados por disciplinas é que gerou essas críticas. (M<sub>4</sub>)*

Embora esses professores tenham avaliado o Programa como “eficiente”, eles são favoráveis à sua reestruturação e concordam que em forma de curso os objetivos alcançados são em menor número. O professor M<sub>4</sub> propõe um trabalho voltado para a discussão dos saberes não somente de conteúdos, mas os saberes propostos por Gauthier (1998), por exemplo, que vão além da sala de aula e atingem instâncias sociais.

O professor M<sub>1</sub> acredita que seu trabalho contribuiu com a elaboração da proposta pedagógica do município, uma vez que foi consultor dessa proposta, cujo trabalho envolveu os professores da rede, aproximando ainda mais a teoria da ação pedagógica do professor.

O grupo formado pelos professores M<sub>2</sub>, M<sub>3</sub> e M<sub>5</sub> considerou que o PFC não alcançou os objetivos propostos. O professor M<sub>2</sub> ressaltou que o curso não atingiu seus objetivos, nem do grupo e relata que ficou frustrado, pois esperava como resultado maior envolvimento dos professores. Em sua avaliação, evidenciou essa questão:

*Alguns professores já vinham com resistências quanto a disciplina. Muitos estavam ali por estarem, não tinham objetivos. Chegavam atrasados e saíam mais cedo, conversavam e não se comprometiam com as atividades. Isso atrapalhava o rendimento do grupo. É claro que haviam os professores comprometido, que mesmo tendo dificuldades na disciplina, se propunham a aprender. Mas o trabalho não rendeu, faltou muito para atender seus objetivos. [...]. (M<sub>2</sub>)*

Segundo M<sub>2</sub>, grande parte dos PPs não apresentaram disposição à pesquisa; e queixava-se também de não ter recebido o resultado dos trabalhos propostos como complementação da carga horária e como extensão do trabalho desenvolvido nos cursos - importantes para os professores, pois revelariam como eles se apropriaram dos conteúdos, suas dificuldades em sala de aula. Ele atribui essa não participação dos PPs a vários fatores: extensas jornadas de trabalho, resistência em aprender, em mudar, falta de conhecimento na área, medo de errar e comodismo. No entanto ele não atribui a culpa totalmente aos professores, ele acredita que as experiências que eles tiveram em outras formações também foi responsável pela resistência.

*Os professores estão cansados de cursos, cursos e [...] cursos. Eles querem mais, que a as barreiras que já criaram contra os cursos os impedem de enxergar que o que queremos não é despejar neles uma série de conteúdos, mas levá-los a refletir sobre os conteúdos, sobre a forma como trabalhá-los, sobre como esses conteúdos podem contribuir para a formação social do aluno. Mas as barreiras são tantas que muitos não conseguiram destitui-las. (M<sub>2</sub>)*



O professor M<sub>2</sub> relatou que, embora houvesse professores descomprometidos, percebeu um grupo interessado, que desenvolvia os trabalhos propostos, que questionava e participava, afirmando ter aprendido muito. Isso o deixou tranquilo quanto ao seu papel, configurando que o que faltou foi um interesse maior do grupo. Ressaltou ainda que o trabalho como um todo ficou fragmentado, precisava haver continuidade. Ele gostaria de ir até as escolas, acompanhar o trabalho dos professores, pois acredita que a formação continuada em forma de cursos sem haver relação com a escola, com a sala de aula, não atinge seus objetivos, porém isso não foi possível devido ao término do Programa. Com esse discurso, o professor M<sub>2</sub> também critica o formato de cursos para a formação continuada. Ele acredita que a formação na escola é viável e que é por aí que se deve encaminhar os programas de formação continuada. Ele salienta:

*[...] os programas de formação devem ser realizados na escola, ou pelo menos com o professor ministrante tendo conhecimento do local (físico e humano) em que o professor trabalha. (M<sub>2</sub>)*

O professor M<sub>3</sub> avaliou o Programa como “regular”, pois nem todos os objetivos foram atingidos, mas ressalta que as metas alcançadas contribuíram com a prática pedagógica dos professores. Ele argumenta que

*[...] os professores são bastante participativos, principalmente quando se refere à literatura. É certo que eles têm muitas dificuldades que somente serão sanadas por meio de muita leitura e orientações, as quais podem ser oferecidas nos programas de formação continuada. Entretanto, um trabalho mais direcionado às dificuldades dos professores, com base na realidade em que atual. (M<sub>3</sub>)*

Este professor também defende a formação continuada na escola, oportunizando tempo e espaço para discussões entre seus pares. Isso porque o trabalho do professor, ao mesmo tempo em que é coletivo (compartilhado com alunos, equipe pedagógica, pais e comunidade), é também individual, pois ele tem um tempo restrito para discutir com outros professores e estabelecer a unicidade teoria-prática, trocar idéias, compartilhar problemas e possíveis soluções.

O professor M<sub>5</sub> considerou que sua participação no Programa poderia ter sido melhor, pois os professores deram pouco valor ao seu trabalho. Atribui este fato a dois motivos:

faltou-lhe o conhecimento da prática e da realidade dos professores, conseqüentemente, de suas necessidades. Outra questão foi a de que a participação dos professores no programa foi pouca. Comenta:

*É preciso rever alguns conceitos. Os professores querem prática, receitas. Isso eu não posso dar, o que eu posso, é levá-los a pensar sobre, a refletir sobre sua prática, mas parece que isso não foi suficiente, [...]. (M5).*

O que os PMs pretendiam era desenvolver um programa de formação continuada que contemplasse um processo dinâmico e crítico do fazer pedagógico, com base em pressupostos teórico-práticos. Importa, oportunizar aos professores a reflexão e a tomada de consciência, ampliar seus conhecimentos obtidos na formação inicial, pois esta é a primeira etapa na construção de sua profissionalização. Com a formação continuada, ele consolida sua prática e constitui sua identidade profissional.

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

A pesquisa, realizada junto aos professores participantes e professores ministrantes do Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Sarandi (2001-2004), permitiu-me analisar as expectativas e a avaliação de cada grupo, com relação ao Programa. Por meio das respostas dos PPs, identifiquei cinco categorias de expectativas: a) busca de conhecimentos; b) trocas de experiências; c) resolução de problemas; d) formação sócio-política; e d) certificação. As categorias possibilitaram-me também analisar as respostas dos PMs.

Verifiquei um grupo maior, formado por 50% dos entrevistados, que foi ao PFC em busca de conhecimentos relacionados aos conteúdos curriculares, aos subsídios teóricos que fundamentam o processo ensino-aprendizagem, à inclusão do aluno com necessidades especiais e à questão da unicidade teórico-prática na ação docente. Um segundo grupo, formado por 25% dos PPs, procurou no PFC momentos para trocas de experiências. Outro grupo, formado por 12,5% dos PPs, pensou na resolução de problemas do cotidiano escolar. Um grupo de 7,5% de professores buscou formação para a transformação social, cultural e científica dos alunos, e 5% dos PPs foi em busca de certificação.

Analisei as expectativas dos PPs, tendo como base principal a teoria dos saberes docentes, discutidos por Tardif (2000), Gauthier (1998), Zeichner (1993) e Pimenta (2002). Apontaram eles os princípios conteudinais, didático-metodológicos, pedagógicos, experienciais, filosófico-sociológicos e políticos, como componentes de um conjunto que formam os saberes norteadores da prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, devem fazer parte da proposta de um programa de formação continuada.

Ao analisar as respostas dos PPs, observei que eles apontaram para busca de saberes, porém de forma fragmentada, relatando expectativas isoladas, sem embasamento teórico. Isso acontece devido à complexidade que existe no processo de transformação de informação em conhecimento, ou seja, a elaboração do conhecimento é um processo subjetivo, que depende de cada professor e exige reflexão sobre a transposição didática, que requer também conhecimentos sobre a aprendizagem.

O formato de curso do PFC, estruturado com as disciplinas e seus respectivos objetivos, fez com que a maioria dos professores ministrantes se apoiassem nos conteúdos curriculares das séries iniciais do ensino fundamental, o que veio ao encontro das expectativas da maioria dos PPs.

Aos professores que apresentavam preocupações com a formação sócio-política dos alunos, apesar do formato disciplinar conteudinal, o PFC respondeu as expectativas, o que é muito bom, pois isso mostra que na ação docente dos ministrantes tal preocupação também estava presente, porém o índice de professores que teve essa expectativa foi de apenas 7,5% do total geral de PPs entrevistados.

Se considerarmos os números, é possível que a formação continuada seja mantida na forma do PFC, estruturado em curso, pois atendeu as expectativas da maioria dos PPs, havendo necessidade apenas de ajustes. Porém, quando o professor foca sua atenção ao “como”, ao “para quem”, ao “por que” e ao “para que” ensinar, considerando a complexidade social, filosófica e política de sua ação pedagógica no processo ensino-aprendizagem, a finalidade da formação continuada toma outras dimensões e não satisfaz o professor apenas com conteúdos. Para que o professor chegue a esse nível de compreensão dos saberes e esclareça suas necessidades frente a um programa de formação continuada, é necessário que possua autonomia intelectual, pedagógica e didática. E os programas de formação continuada podem e devem contribuir para o alcance dessa autonomia, promovendo discussões acerca dos princípios que envolvem os saberes norteadores da prática pedagógica e subsidiando o professor na reflexão sobre a complexidade da ação pedagógica, contribuindo para que ele encontre o norte teórico que embasa as várias dimensões do ensino, possibilitando que o mesmo faça analogias entre os saberes elaborados no programa e sua ação pedagógica. Somente assim o professor terá clareza sobre “o que” buscar nesses programas e, conseqüentemente, poderá avaliá-los, pois terá subsídios teóricos para realizar essa ação.

A avaliação dos PMs mostrou que os professores que vieram para oferecer conteúdos acharam que o Programa respondeu suas expectativas, pois a maioria dos PPs foi em busca de conteúdos. Já os professores que vieram discutir princípios filosóficos, sociais e políticos que embasam a ação didático-pedagógica dos professores, disseram que o Programa não alcançou seus objetivos, pois falta aos professores um maior preparo para esse tipo de discussão, ou seja, a autonomia filosófica, pedagógica e didática, o que os leva aos programas em busca de receitas prontas.

Independentemente de terem alcançado ou não seus objetivos com o PFC, os PMs acreditam que os programas de formação continuada estruturados em cursos correm o risco de caírem na compartimentalização, desarticulando-se do cotidiano da escola e das necessidades dos professores, distanciando-se assim, do contexto escolar. Para eles, o ideal é que haja integração entre professor ministrante e professor participante, sobretudo na elaboração do projeto da formação continuada, a fim de que ocorra a interdisciplinaridade, contribuindo

assim para a *práxis* pedagógica. Dessa forma, o curso, que poderia ser compartimentado, ganha unicidade.

Acredito que se os PPs tivessem participado da elaboração do PFC, expondo suas necessidades e objetivos, se houvesse intercâmbio, durante a realização do Programa, entre PMs / PPs e escola, os resultados seriam mais produtivos. Um programa estruturado em cursos, muitas vezes acaba por acomodar tanto os ministrantes como os participantes, pois os primeiros vão para “oferecer” e o segundo grupo, para “receber”, assim não há interação, muito menos contribuição para a prática pedagógica.

Percebo, então, a importância de que os programas de formação continuada sejam desenvolvidos na escola, abordando temas escolhidos pelos professores, relacionado ao contexto social, institucional e pedagógico da escola. Um programa que pode ser ministrado, em determinados momentos, pelo próprio grupo de professores ou por ministrantes especializados na área de estudo do tema em questão.

Nóvoa (1992) defende a estrutura de formação continuada na escola que, favorece o trabalho reflexivo dos professores e a troca de experiências, pois trabalha a partir das necessidades de contextos diferentes. No entanto, esses programas devem estar articulados à proposta pedagógica da escola, valorizando a experiência docente, as potencialidades da instituição e da comunidade escolar, em uma perspectiva de trabalho coletivo e visão autônoma das escolas, integrada ao seu contexto sócio-político. Quando a escola é utilizada como espaço de formação continuada, é possível que o professor desenvolva o movimento ação-reflexão-ação, a fim de melhorar a sua prática, embasada por uma linha filosófica que dê conta de atender a essas necessidades dos professores.

À luz da teoria de Zeichner (1993), entendo que, quando os professores participam da elaboração do projeto da formação continuada, eles saem de sua condição de meros executores e passam a rejeitar propostas de formação arbitrárias, elaboradas a partir de questões hierárquicas, na qual os professores são meros participantes passivos. Isso porque o professor passa a refletir sobre sua prática, buscando discutir, avaliar e reconstruir os rumos de sua ação pedagógica.

Sendo assim, entendo que uma proposta de formação continuada na escola, que oportunize o professor a repensar sua prática e o leve a tecer reflexão sobre possíveis alternativas para a prática docente, tem maiores chances de conceber uma formação que fortaleça a emancipação e o desenvolvimento do professor.

Sob esta ótica, entendo que um programa de formação continuada integrado à escola, elaborado com a participação dos professores, contribui para que estes alcancem sua

emancipação política, defendida por Kincheloe (1997), quando discute a possibilidade de o professor superar o pensamento neoliberal, modificando assim sua prática pedagógica.

Para defender a formação continuada na escola, apoiei-me também em Bolzan (2002), para quem o lugar adequado para a formação continuada é a própria escola e é um dos lugares em que os conhecimentos podem ser compartilhados, pois o professor desenvolve a proposta do projeto no espaço em que atua, em contato permanente com o cotidiano escolar. Além disso, a demanda concreta e contextualizada dos professores pode se tornar o eixo norteador para o estudo, que pode ser feito em horário de trabalho, dedicado à sua formação e embasado por metodologias que realmente atendam às necessidades dos envolvidos.

A leitura que realizei dos autores supracitados me levou a compreender que, ao comungar idéias com seus pares, pesquisar sobre suas necessidades didático-pedagógicas e até mesmo contínuas, a chance de o professor contribuir para a emancipação de sua própria formação será bem maior e a formação continuada na escola pode contribuir para essa emancipação.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. In: **X Encontro Nacional**. Documento Final. Brasília (texto digitado), 1992.

ARAÚJO, J. L. Entrevista realizada em 26/07/2005. Sarandi-PR.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro, Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, M. S. F. **Formação continuada e prática pedagógica**: um estudo das representações de professoras da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do município de Maringá - PR.. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

BASSEDAS, E. & C., M. (org.) **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **A Pesquisa qualitativa em educação**. Portugal, Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º art. 36 e os arts.39 e 42 da LDB/96. (Estabelece os objetivos da educação profissional, seus níveis, orientações para o currículo).

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura /Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9.394/96**. Brasília: MEC/FAE, 1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e cultura. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores de educação básica em cursos de nível superior**. Maio, 2000.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. **Manual de Orientação do FUNDEF**. 2. ed., atualizada, outubro de 2000.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura – Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Parecer Nº CCNE / CP 009/2000**. Available from Internet: <<http://www.mec.gov.br>>, acessado em 05/08/2000.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura – Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP 2**, de 18 de

fevereiro de 2002. <<http://www.mec.gov.br>, acessado em 13/01/2003.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP 2**, de 18 de fevereiro de 2002. <<http://www.mec.gov.br>, acessado em 13/01/2003.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação/CP. (2001) Parecer CP nº 009, de 08/05/2001. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena**. Brasília (texto digitado) Brasil. MEC/SEF. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. CNE/CEB. **Resolução nº 2/2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. CNE/CEB. **Parecer nº 17/2001**. Brasília, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

COLLARES, C. A. L. et. al. **Jornal Educação & Sociedade**, 1999. Vol: 20 Issue: 68 Pages/record No.: 202-219.

CURY, C. R. J. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. Consulta pública. Artigo Formação de Professores. <<http://www.mec.governo.br/cne.html>>. Acesso em 20 de setembro de 2004.

DAL TOÉ, M. C. FRICKE, R. M. Reflexões sobre o mundo do trabalho e escolha profissional. IN: **Anais da ANPEd**, São Paulo, 2004.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

FAZENDA, I. (Org). **A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Revista de Ciência da Educação: Educação e Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, vol. 23, nº80, setembro, 2002.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 1999. v. 2. Coleção Ciências da Educação Século XXI.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003, **Cadernos de Pesquisa**. ISSN 0100-1574 versão impressa. n. 119.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.



- JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2001.
- KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KULLOCK, M. S. G. B. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió (AL): Edufal, 2000.
- LAROUSSE, **Grande Enciclopédia cultural**. São Paulo: Plural Editora, 1995.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- MARCENICHEN, O. **Entrevista realizada em 18/06/2005**, Sarandi-PR.
- MAZZOTTI, A. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e implicações à educação. In: CANDAU, V.M. (Org.) **Linguagem, espaços e tempos de ensinar e aprender**. Rio de Janeiro:DP&A, 2000.
- MELLO, G. N. de. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (Re)Visão Radical**, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Formação continuada de Professores**. São Paulo: Rede Ensinar. Disponível em [www.redeensinar.com.br](http://www.redeensinar.com.br). Acesso em 16.01.2004.
- MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**, 3ª ed. Hucitec - Abrasco, 1994;
- MIRANDA, H. S. **Repensando a "Didática e Prática de Ensino" e o "Estágio Supervisionado" na Habilitação Específica do Magistério**. Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- MOSCOVICI, S. **A representação social na Psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- NOSELLA, P. **Formação do educador e do professor: esboço histórico-filosófico**. São Carlos (SP): Autores Associados, 2003.
- NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, nº68/especial, Campinas: Cedes, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Ed.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **O estágio como componente curricular da formação de professores**, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SALVAGNINI, V. **Indisciplina: procurar culpados ou assumir responsabilidades?** Monografia apresentada à Faculdade Unissa de Sarandi, 2005.

SARANDI, Departamento de Educação, Cultura e Esporte. **Proposta de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental**, Sarandi-PR, 2000.

\_\_\_\_\_. <<http://www.sarandi.pr.gov.br.html>>, acessado em 31 de janeiro de 2006.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação LDB**. Trajetória, limites e perspectivas. 7. ed., São Paulo: Editores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dumerval Trigueiro. et. al. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983.

SCHEIBE, L. & BAZZO, V. L. Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 9-22, mai., 2001.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra Campos. **Reflexões sobre a experiência de construção do projeto institucional: avanços e recuos**. Disponível em: <[http://www.abmes.org.br/Abmes/Publica/Revista/estud24/Maria Coimbra.htm](http://www.abmes.org.br/Abmes/Publica/Revista/estud24/Maria%20Coimbra.htm)>. Acesso em: 30 set. 2002.

SOUZA, M. C. et. al. **Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores**. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes. 2000.

\_\_\_\_\_. **O trabalho Docente, a Pedagogia e o Ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas**. Cadernos de Educação Universidade federal de pelotas, ano 10, n.16, jan/jun. 2001.

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

VILLELA, H. **A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Niterói: UFF, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 1990.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

# ANEXOS

## **ANEXO 1**

### **QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM PPs**

**Série em que atua:**

**Tempo de exercício no magistério:**

**Formação / período:**

**Dia da semana em que participa da formação continuada:**

- 1) A Professora participou de todos os módulos da Proposta de Formação Continuada para professores da rede municipal de Sarandi desde sua implantação no ano de 2001? Se negativo, enumere os cursos que participou:
- 2) Quais eram suas expectativas iniciais quanto à proposta de formação continuada? Eles foram alcançados? Por que?
- 3) Você acha que os conteúdos da formação continuada estão relacionados aos conteúdos que são trabalhados com os alunos? Por que?
- 4) Qual(is) o(s) curso(s) que mais contribuiu(rão) para sua prática pedagógica em sua sala de aula? Qual o tipo de contribuição?
- 5) Como é feito o retorno para os professores dos cursos suas experiências em sala de aula sobre o conteúdo e a metodologia trabalhada no curso? Com qual(is) professor(es) você consegue discutir sua prática? De que forma? Há um momento específico para essas discussões?
- 6) A partir das metodologias utilizadas nos cursos, você consegue refletir sobre sua prática em sala de aula? Como?
- 7) Qual avaliação você faz dos cursos quanto: (especifique as disciplinas que lembrar):
  - a) Princípios norteadores da prática dos professores:
  - b) Organização da ação docente:
  - c) Conteúdos (seleção pertinente ao seu trabalho):
  - d) Relacionamento ministrante / professores (se ele permite dialogar, se só transmite conhecimentos, se demonstra ter experiências no Ensino Fundamental:
  - e) Local dos cursos:
  - f) Horário:
  - g) Carga horária:
- 8) Você participou da elaboração de alguma disciplina das Diretrizes Curriculares Educacionais do Município de Sarandi? Qual? Como?
- 9) A partir da elaboração das Diretrizes, o que você acha que vai se modificar na proposta de formação continuada?

As linhas abaixo podem ser utilizadas para escrever o que você quiser com relação à Proposta de Formação Continuada para Professores da Rede Municipal de Sarandi. Utilize-o para escrever algo que não ficou claro, que gostaria de acrescentar ou como uma simples apresentação de idéias:

## ANEXO 2

### QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM PMs

#### **Formação acadêmica:**

Tempo de exercício na docência:

Disciplinas que trabalha na Universidade:

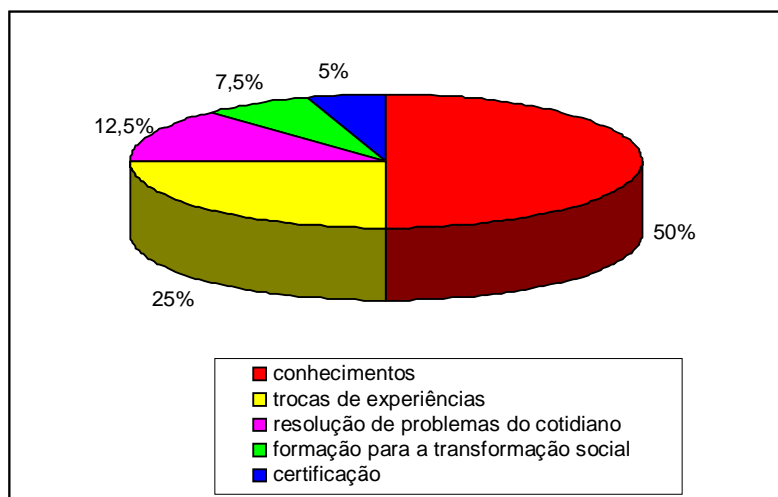
- 1) Qual a proposta (objetivos) do Programa de Formação Continuada para Professores da Rede Municipal de Sarandi?
- 2) Possui alguma experiência no Ensino Fundamental? Onde? Quando?
- 3) Possui alguma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental? Onde? Quando?
  - 4) Desenvolveu ou desenvolve pesquisas na área de formação de professores do Ensino Fundamental? Área? Assunto? Com qual problematização?
  - 5) Foi lhe dada a oportunidade de conhecer a Proposta Pedagógica das escolas municipais e o planejamento dos professores para suas classes?
- 6) Se tem conhecimento, como foi feita a seleção dos conteúdos a serem trabalhados nesta proposta?
- 7) Qual a fundamentação teórico-metodológica que subsidia sua prática pedagógica em Educação Continuada de professores do Ensino Fundamental (1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série)?
- 8) Como foi organizada a sua ação docente?
- 9) Como é estabelecida a relação teoria e prática nesta proposta?
- 10) O Programa de Formação Continuada para Professores da Rede Municipal de Sarandi está estruturado em módulos que comportam 2 (dois) encontros numa carga horária de 08 (oito) horas e, recentemente, passou a ser ministrado apenas em um encontro mensal (carga horária – 4 horas). A cada período pré-determinado, os professores retornam ao mesmo módulo, dando continuidade ao estudo. Considerando esse retorno dos professores, como o (a) Sr. (Sr.<sup>a</sup>) procede para saber que utilização, quais atividades, dúvidas e/ou dificuldades os professores têm feito sobre os conteúdos trabalhados?
- 11) Como avalia a participação dos professores (grupo) quanto ao interesse, motivação, disposição à pesquisa, etc, neste programa? No caso de desinteresse, desestímulo, desmotivação, a que o (a) Sr.(Sr.<sup>a</sup>) atribui essa não participação?
- 12) Qual seria a sua avaliação quanto aos objetivos da proposta do Programa de Formação Continuada para os Professores da Rede Municipal de Sarandi? Foram alcançados? Por que?
- 12) A partir do ano de 2002 foi iniciada a elaboração das Diretrizes Curriculares Educacionais do Município de Sarandi, a qual está sendo implantada neste primeiro semestre nas escolas municipais do Ensino Fundamental (pré-escola e 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries). O (a) Sr. (Sr.<sup>a</sup>) participou da elaboração das Diretrizes Curriculares Educacionais do Município de Sarandi? Como?
- 3) A partir dessa implantação a metodologia de suas aulas para a proposta serão modificadas? De que modo?

As linhas abaixo podem ser utilizadas para escrever o que você quiser com relação à Proposta de Formação Continuada para Professores da Rede Municipal de Sarandi. Utilize-o para escrever algo que não ficou claro, que gostaria de acrescentar ou como uma simples apresentação de idéias:

## ANEXO 3

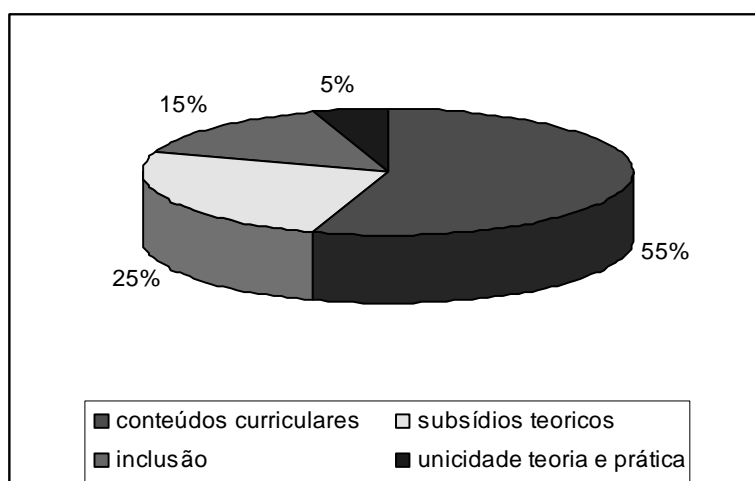
### GRÁFICOS

Gráfico 1 - Categorias de expectativas

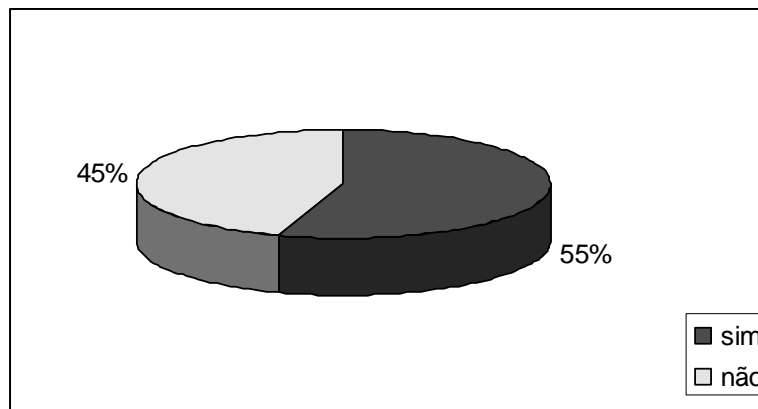


Fonte: PPs do PFC.

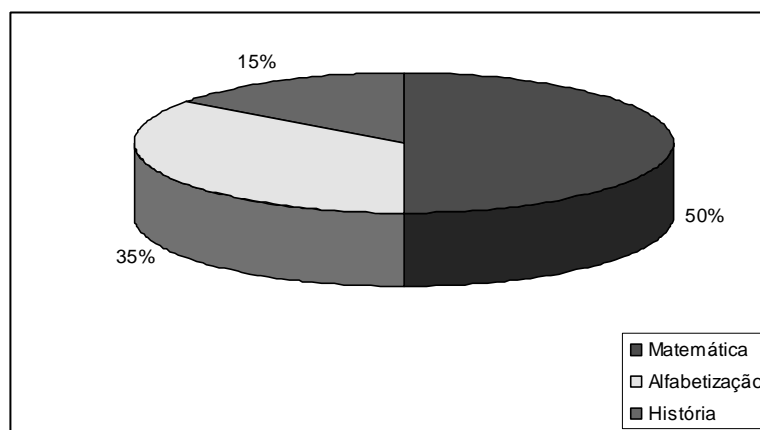
Gráfico 2 – Tipos de conhecimentos



Fonte: PPs do PFC.

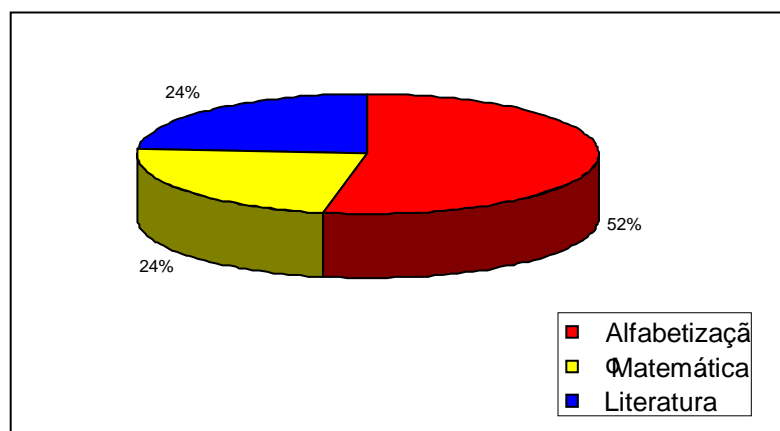
**Gráfico 3 – Avaliação da categoria “conhecimentos”**

Fonte: PPs do PFC

**Gráfico 4 – Avaliação da categoria “conhecimentos” relacionada a conteúdos**

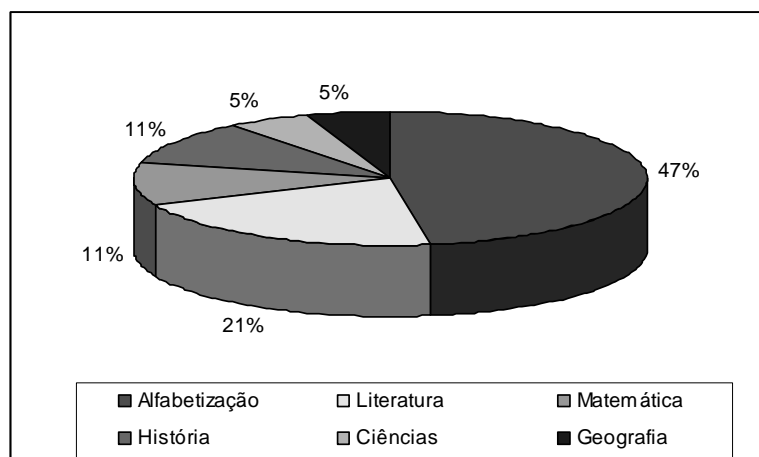
Fonte: PPs do PFC.

**Gráfico 5 – Avaliação da categoria “conhecimentos” relacionada aos subsídios teóricos**



Fonte: PPs do PFC

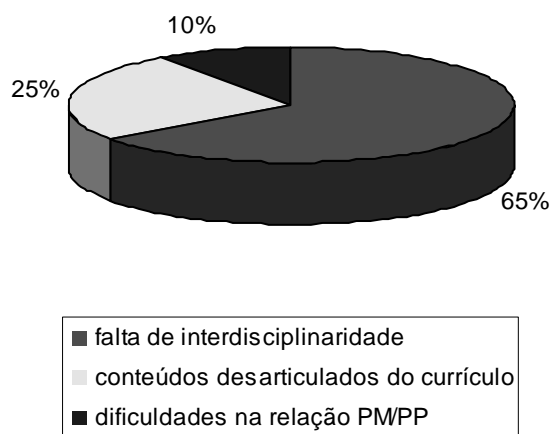
**Gráfico 6 - Avaliação da categoria “conhecimentos” relacionada à unicidade teoria-prática**



Fonte: PPs do PFC

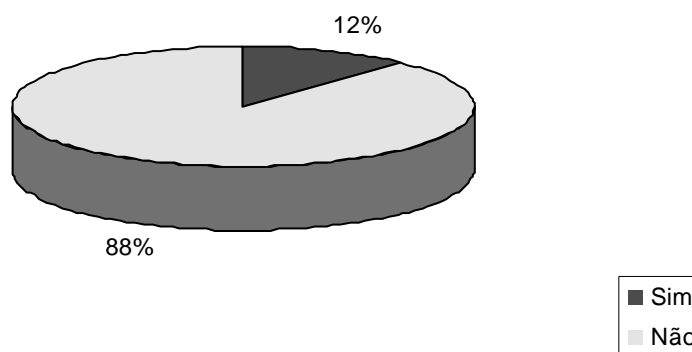


**Gráfico 7 – Fatores que levaram os PPs a não alcançarem suas expectativas com o PFC na categoria “conhecimentos”**



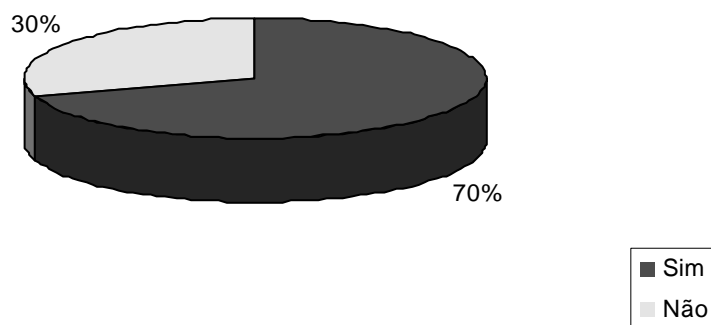
Fonte: PPs do PFC

**Gráfico 8 – Avaliação da categoria “trocas de experiências”**



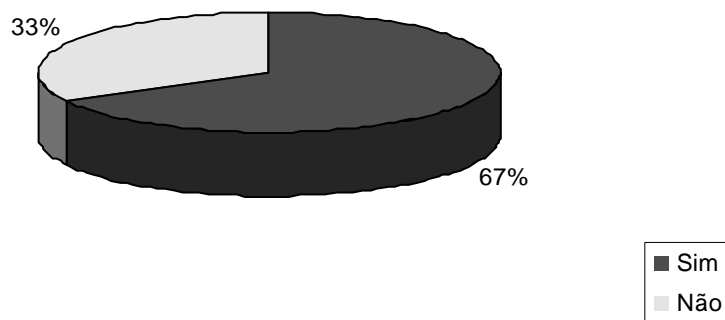
Fonte: PPs do PFC

**Gráfico 9 – Avaliação da categoria “Resolução de problemas”**

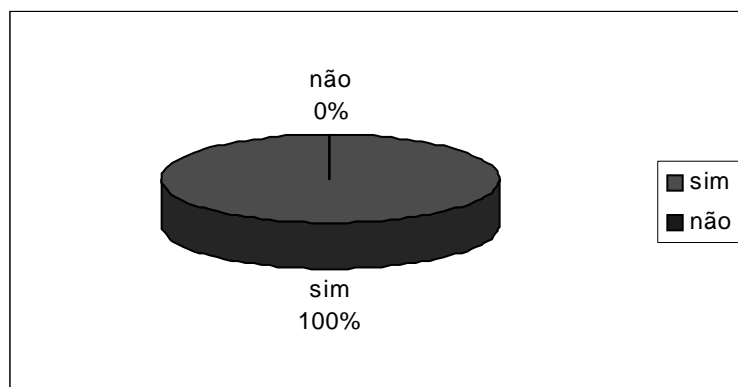


Fonte: PPs do PFC

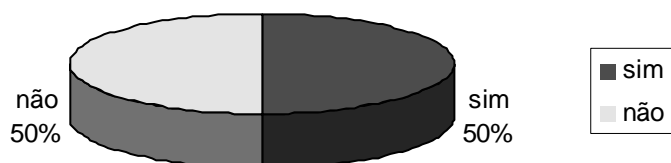
**Gráfico 10 - Avaliação da categoria “formação sócio-política”**



Fonte: PPs do PFC

**Gráfico 11 – Avaliação da categoria “certificação”**

Fonte: PPs do PFC

**Gráfico 12 - Avaliação dos PMs sobre o PFC**

Fonte: PMs do PFC