

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDILZA MARIA DE SOUZA CARDOSO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
UMA REPERCUSSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

NITERÓI
2006

EDILZA MARIA DE SOUZA CARDOSO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
UMA REPERCUSSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA

Niterói
2006

EDILZA MARIA DE SOUZA CARDOSO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:

UMA REPERCUSSÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em setembro de 2006

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. MARIA DE FÁTIMA COSTA DE PAULA - Orientadora
UFF

Prof^a Dr^a CÉLIA FRAZÃO SOARES LINHARES
UFF

Prof. Dr. WALDECK CARNEIRO DA SILVA
UFF

Prof^a. Dr^a SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS
UERJ

Niterói
2006

À memória da minha querida mãe, Ilza, com uma saudade imensa, ela, que alicerçou a minha caminhada com seu amor e coragem e me ensinou os “primeiros passos” para abraçar a mesma profissão.

À memória do meu pai, Edgar, que com amor, honradez e dignidade acompanhou sempre todos os filhos. A saudade é muito grande. Como ficaria feliz em presenciar esse momento!

Ao Edgar Neto, o “filho do coração”, pelo incentivo e o apoio nesta contínua aprendizagem.

Ao Marco, companheiro e amigo, por acreditar sempre em mim; esteve ao meu lado, com o seu apoio e incentivo constantes neste percurso. Dividiu comigo as preocupações e somou as alegrias desta conquista.

A todas e todos os companheiros professores que lutam, apesar de tantas adversidades, por uma educação democrática e cidadã, promotora de inclusões.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Maria de Fátima Costa de Paula, profissional competente, entusiasta, delicada, amiga e orientadora deste trabalho, pela dedicação e segura orientação durante todo este percurso. Sua inteligência e sua humanidade foram primordiais

À Prof^a Célia Linhares, por compartilhar sempre com tanta sabedoria e sensibilidade seu manancial de saberes fazendo-o com tamanha humanidade e generosidade.

Ao Prof. Waldeck Carneiro da Silva, sempre disponível em enriquecer com seus conhecimentos, com sua postura segura e muito generosa que engrandece seus ensinamentos e que contribuíram neste trabalho.

À Prof^a Sonia Regina Mendes dos Santos, participante das proposições desafiadoras sobre a formação de professores. Seus conhecimentos e entusiasmo conquistaram o nosso reconhecimento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, em especial àqueles dos quais fui aluna, pela competência e dedicação e que de diversas maneiras contribuíram para este trabalho.

A todos os professores que colaboraram na realização desta pesquisa, aos coordenadores do programa pesquisado, aos professores dinamizadores do processo e aos professores cursistas, que com muita generosidade demonstraram seu compromisso com a educação. O quanto foram importantes nesse processo!

A todas as pessoas amigas pelo incentivo a esta realização. E foram tantas! A cada uma em particular meu agradecimento e, neste momento, de forma especial, à Eugênia del C. Q. Monteiro, que com grande generosidade me possibilitou chegar ao programa pesquisado.

À minha família, relação de amor construída pelos meus pais, pelo carinho, incentivo e compreensão por tantos momentos em que não foi possível contar com a minha presença.

Não é o desafio com que nos deparamos que determina quem somos e o que estamos nos tornando, mas a maneira com que respondemos ao desafio.

Somos combatentes, idealistas, mas plenamente conscientes, porque o ter consciência não nos obriga a ter teoria sobre as coisas: só nos obriga a sermos conscientes.

Problemas para vencer, liberdade para provar. E enquanto acreditamos no nosso sonho, nada é por acaso

(Henfil)

[...] o que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que “herda” quanto o que “adquire”, no centro de nossas preocupações.

(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho discute a formação continuada de professores e a repercussão desse processo na prática docente, no sentido de analisar se os conhecimentos construídos como reflexão teórica foram incorporados à prática docente. O foco do estudo centrou-se nos professores que fizeram o II Curso de Extensão Universitária em Educação de Jovens e Adultos realizado pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos do Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, em convênio com a Universidade Federal Fluminense, realizado no período de abril a agosto de 2004. Para essa análise, foram entrevistados professores que participaram do referido Curso e professores dinamizadores do mesmo, escolhidos aleatoriamente por amostragem, assim como os coordenadores, num total de vinte e um sujeitos. Foi realizada também, uma análise documental, que englobou a proposta pedagógica e o conteúdo do Curso, a legislação que regulamenta a formação de professores, dentre outros. Para responder as questões levantadas pelo estudo, selecionamos como principais referenciais teóricos Antonio Gramsci, Paulo Freire, Antonio Nóvoa e Célia Linhares. Ao abordar a formação de professores, primeiramente traçamos o contexto político em que se insere e as políticas públicas que a delinham. Realizamos uma revisão bibliográfica sobre a formação continuada de professores, estabelecendo um paralelo com o desenvolvimento da profissão docente e destacando o papel político e reflexivo do professor no desenvolvimento de seu ofício. Os dados coletados na pesquisa ficaram assim organizados: a proposta pedagógica do curso, o processo de cooperação entre a universidade e o município, a percepção dos professores sobre o processo formativo e a relação entre a formação continuada e a prática docente. Adotamos a pesquisa qualitativa de forma que as respostas dos professores possibilitassem uma atitude reflexiva sobre a sua prática.

Palavras-chave: políticas públicas de formação de professores - formação continuada de professores – papel político e reflexivo do professor – prática docente.

ABSTRACT

This paper discusses the continuing formation of teachers and its effect on their performance. It also aims at analyzing if the structured knowledge being framed as a theoretical reflection has been incorporated to the teacher's practice. The focus of this study was centered on teachers who took the II Curso de Extensão Universitária em Educação de Jovens e Adultos (Second Course of College Extension in Adolescent and Adult Education) held in 2004 by Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação (Program of Adolescent and Adult Education of the City Department of Education) in the city of Rio de Janeiro together with Universidade Federal Fluminense. In order to analyze this study, twenty-one subjects were interviewed such as teachers who participated in the above mentioned course and also its active teachers together with the coordinators who were all chosen at random. A document analysis was also performed including the pedagogical proposal and the content of the course, the laws ruling teachers' formation, among others. In order to answer the questions raised by this study, we have selected Antonio Gramsci, Paulo Freire, Antonio Nóvoa and Célia Linhares as the main theoretical references. When discussing teachers' formation we have first outlined the political context in which the public policies that describe them are inserted. We have covered a bibliographical review on teachers' continuing formation, establishing a parallel with the development of the teacher's career and highlighting the teachers' political and reflexive role in the development of their job. The data collected during the research was then organized like this: the pedagogical proposal of the course, the cooperation process between the university and the city, the teachers' perception of the formative process and the relationship between continuing formation and teachers' practice. We have chosen to use the qualitative research so that the teachers' answers would give way to a reflexive attitude about their practice.

Key-words: public policies on teachers' formation – teachers' continuing formation – teachers' political and reflexive role – teachers' practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
Capítulo 1	
POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	15
1.1 - A formação do professor: o contexto político em que está inserida e as políticas públicas que a delineam.....	15
1.2 - A formação de professores e a legislação que a regulamenta.....	32
1.3 - A formação do professor e o modelo das competências.....	40
1.4 - A escola e a formação dos professores como espaços depossibilidades	45
Capítulo 2	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORES DOCENTE	52
2.1 - O professor como intelectual político.....	52
2.2 - A formação continuada de professores	59
Capítulo 3	
DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	87
Capítulo 4	
O CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	95
4.1 - A proposta pedagógica do curso – espaço de formação.....	95
4.2 - A cooperação entre universidade e município	109
4.3 - A percepção dos professores sobre o processo de formação	122
4.4 –A relação entre a formação continuada e a prática docente	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
APÊNDICES	164

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido objeto das políticas públicas advindas das reformas educacionais, principalmente, as derivadas das legislações de ensino nas últimas décadas do séc. XX e início deste século, bem como tema dos embates históricos travados pelos movimentos dos profissionais da educação na arguição e contestação dessas políticas, o que justifica-se pelo fato da formação de professores ser a “pedra-de-toque” estratégica para a efetivação e adequação aos modelos preconizados pelas políticas neoliberais.

O tema formação de professores tem continuamente merecido destaque nesse debate e provocado teorizações, gerando reflexões e posicionamentos e sinalizando proposições numa direção emancipatória de mudanças, no sentido de uma educação de fato comprometida com a qualidade.

Confirma-se a sua especial importância pelas exigências contemporâneas nas discussões e nas práticas da educação e assim, constitui-se um desafio como objeto de pesquisa.

O tema Formação Continuada de Professores mostra-se tão interessante quanto provocador, tanto pelos questionamentos teóricos que o seu desenvolvimento suscita, quanto pela configuração que as leis e as políticas públicas lhe atribuem.

Os processos formadores são efetivados em meio a posicionamentos políticos diferenciados que lhes impingem marcas de identidade e são perpassados por tensões e conflitos que muitas vezes obscurecem suas intenções e resultados.

Portanto, analisá-los nos obriga tentar desvendar a sua complexidade e observar a intenção de seus propósitos, tentando localizar as suas falhas assim como os seus acertos, sem abandonar o compromisso e as opções políticas que na complexidade de nossa história nos tornaram professores.

É de grande significado a Formação Continuada de Professores, pois consideramos essa experiência como uma possibilidade de aperfeiçoamento do professor, de seus conhecimentos teóricos, de suas práticas pedagógicas, valorizando os saberes presentes nos processos educativos.

A (re) significação da atuação profissional do professor estimula o aprofundamento de estudos sobre as possibilidades e os desafios dessa formação, tendo em vista as mudanças sociais, as exigências profissionais e as demandas educacionais.

O meu exercício no ofício de professora desde muito jovem e sempre conciliando estudo e trabalho deixou marcas significativas na minha vida profissional, quer por haver atuado em escolas públicas de periferia, sem recursos, com crianças extremamente carentes e tão excluídas, quer por haver exercido a função de professora e de orientadora educacional em escola privilegiada de recursos materiais e altamente qualificada pelo trabalho desenvolvido.

Essas experiências e seus processos formativos, aliados à formação inicial, forneceram subsídios e favoreceram meu desempenho como professora no ensino fundamental, no curso de formação de professores no ensino médio, como também na graduação no nível superior, incluindo as funções docentes e administrativas que desempenhei, tanto na educação infantil como na educação de jovens e adultos.

Esse exercício profissional, somado aos processos formativos pelos quais passei, oportunizaram-me vivenciar o ofício docente e fazer crescer em mim a motivação de tratar do tema formação de professores.

Contribuiu também para alimentar esse sonho, haver participado ativamente do processo de reformulação do curso de Pedagogia, nas discussões e ações que eram pertinentes àquela proposta.

Também cabe registrar os cursos de especialização que fiz, sempre em busca de processos formativos que contribuíssem para a cada dia me tornar professora, num desafio constante, que me fez sempre “eu caçador de mim”, rompendo as amarras, embalada poeticamente pelas músicas de Milton Nascimento ou como diz Gonzaguinha, para “ver se entende o meu grito de alerta”, compartilhando coletivamente da construção de uma racionalidade mais humanizada, de um fazer mais comprometido socialmente.

Aceitando o desafio, mas, aliado a ele, o receio que me faz sentir a limitação do meu ser. As palavras de Paulo Freire (1998, p. 61) me confortam e estimulam: “entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mas ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”. É o espaço da “formação continuada”.

Dentre as diferentes tentativas de responder à questão da formação de professores, de melhor prepará-los para a vivência de uma educação e de uma escola dinâmica e inovadora, este estudo se alia às possibilidades de sistematização de um campo de experiências como é o da

formação continuada de professores, ultimamente muito disputado nos discursos, porém, com espaços ainda a serem preenchidos no que diz respeito a sua análise.

O eixo deste trabalho traduz-se no seu título: *Formação Continuada de Professores – uma repercussão na prática pedagógica?*, ou seja, a proposta-tema desta pesquisa se dá em torno da formação continuada de professores e a sua repercussão na prática docente.

A experiência de formação do professor necessita ser avaliada sob diferentes “olhares”, para que, através do conhecimento sistematizado, se revele a possibilidade do processo formativo contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento da prática docente.

O foco desta pesquisa é o II Curso de Extensão Universitária de Formação Continuada de Professores do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, realizado no ano de 2004, em convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

O fato do programa haver sido proposto por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação através do PEJA, em parceria com a Universidade Federal Fluminense (U.F.F.), instituições empenhadas no desenvolvimento profissional dos professores e na carreira docente, apresenta um grau de coerência e compatibilidade adequados à realidade dos professores, destacando-se o compromisso com a transformação educacional/social de formá-los numa perspectiva crítica e reflexiva?

Nesse processo de transformação, estão implicados os conhecimentos construídos, ressignificados e compreendidos na formação profissional e a sua articulação com a prática pedagógica dos professores, numa perspectiva ampliada dessa prática, que não se restringe somente à experiência, mas abrange também os conhecimentos que são apreendidos por seu intermédio.

Pretende-se que este estudo se alie a outras iniciativas de reflexão sobre a formação continuada de professores que estão ocorrendo na Rede Pública, oferecendo subsídios para o atendimento das perspectivas dos professores e das exigências que lhes são colocadas, hoje, pela realidade escolar.

Também emerge o papel da Universidade Pública nesse processo de formação continuada de professores: se ela, em sua articulação com a escola básica, tem contribuído de forma significativa para o aperfeiçoamento do trabalho docente. Para tal, é necessário compreendermos as políticas

públicas governamentais e a ideologia que as fundamenta e que decisivamente interfere nas políticas de formação de professores.

O desafio constante de nosso “pensar” em dialogicidade com o nosso “fazer”, no sentido de que o conhecimento consciente, questionador, ultrapasse o efêmero e se torne consistente na ação, tornando-se forte, pleno, inovador, político, desperta interrogações acerca do fazer docente no cotidiano de suas práticas e, portanto, da formação desenvolvida.

Na perspectiva de refletir criticamente, algumas questões se fizeram presentes como instigadoras nessa investigação. A preocupação com a formação de professores se traduziu nas questões que nortearam, de forma geral, essa dissertação: a experiência analisada instituiu possibilidades questionadoras das contradições, dúvidas e certezas da prática docente? Houve correlação entre teoria e prática para implementar inovações, ou ambas se apresentaram de forma dicotômica na organização dessa proposta? Como, no caso analisado, a formação do professor, com caminhos a percorrer e movimentos a instituir, trabalhou a reflexividade crítica de seus sujeitos de forma a contribuir na construção de sua profissionalização docente?

Portanto, o presente estudo teve como objetivo central analisar se o referido curso provocou mudanças na prática do professor, ou seja, se teve repercussão na sua prática pedagógica. Nesse sentido, tivemos o intuito de avaliar se as propostas e os conhecimentos construídos ao longo do processo foram incorporados à prática docente dos professores que realizaram essa experiência.

Para responder as questões levantadas pelo estudo e alcançar os objetivos propostos, selecionamos como principais referenciais teóricos Antonio Gramsci, Paulo Freire, Antonio Nóvoa, Célia Linhares, entre muitos outros que contribuíram com as suas teorias para subsidiar este trabalho de pesquisa.

O trabalho está dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo aborda o contexto político em que está inserida a formação de professores e as políticas públicas que a delineiam. Neste capítulo discute-se também a legislação que regulamenta essa formação. Ainda ressalta-se a escola como espaço de possibilidades e o caráter imprescindível que toma no processo de formação de professores.

No segundo capítulo, enfocamos o processo de formação continuada de professores e o papel destes como intelectuais reflexivos e políticos no desempenho do seu ofício.

Destina-se o terceiro capítulo ao desenvolvimento metodológico da pesquisa, com a delimitação dos sujeitos investigados, o contato com esses sujeitos, como se delineou e se efetivou a pesquisa e os sentidos desse percurso quando da coleta de dados.

A análise do curso de formação continuada é realizada no quarto capítulo, procurando-se retratar o curso de extensão universitária em formação continuada e a sua repercussão sobre a prática docente, na perspectiva dos professores-cursistas, sujeitos dessa pesquisa.

Capítulo I

POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 - A formação do professor: o contexto político em que está inserida e as políticas públicas que a delineiam.

É evidente a filiação histórica das idéias na formação da consciência crítico-social de uma sociedade, pois nela se engendram as variadas versões e interpretações dos fatos, conforme as teorias e ideologias que lhe são subjacentes. Conseqüentemente, como podemos constatar, a abordagem e o tratamento dados às questões inerentes ao processo escolar são reflexos da política educacional respaldada nas leis de educação e decorrem de teorias sociais e econômicas datadas historicamente.

Então, como discutir, propor, realizar e instituir processos de formação e exercício do ofício de professor, o caráter político que dele deve fazer parte, bem como a intelectualidade de seu agir pedagógico, na contemporaneidade de nosso “tempo”, marcado pela exaustão das formas de racionalidade, caracterizada pelo domínio da instrumentalização, do imediatismo, do individualismo absoluto, da mercantilização do saber e até das consciências?

São desafios postos. Uma outra lógica urge que seja adotada, na tentativa de superação da “crise” produzida pelas convicções teóricas que sustentaram a Modernidade e que hoje já não conseguem explicar em sua totalidade o mundo contemporâneo.

Uma alternativa está na busca de uma racionalidade intersubjetiva, viabilizada também pela educação, como processo de formação, onde a razão instrumental, limitada, seja superada por uma razão dialógica, participativa, crítica e propositiva de uma prática emancipatória, como nos ensinou Paulo Freire.

Amplia-se, assim, a base de justificação da educação e de seus processos formadores, com destaque para o papel da escola, para o ofício do professor e a lógica condutora de suas práticas, bem como a organização estrutural da escola, destinada a que “usos”? Quais ideologias e compromissos perpassam suas normas?

Agora é a empresa (a auto-empresa!), o mais alto ícone do pós-moderno, o parâmetro da “cultura de ponta” e o modelo a ser reproduzido em todos os outros segmentos da vida humana. O enaltecimento desse modelo faz com que a democracia seja identificada com o mercado, a cidadania com o consumismo e o político avaliado pelos critérios da publicidade e da venda de imagem. (Semeraro, 2004, p. 67)

O trabalho do professor e a sua formação são importantes pelas exigências contemporâneas de superação da lógica capitalista, mercantilista e consumista, constituindo-se um desafio para a transformação política e social.

O trabalho docente abre uma reflexão sobre as propostas referentes à formação, à prática profissional, à legislação educacional e às políticas públicas de educação. Daí, tornar-se imprescindível tecer algumas considerações sobre elas e, em especial, sobre o contexto político no qual elas são elaboradas, para a melhor compreensão dos aspectos que compõem o exercício da tarefa docente.

A educação é uma das necessidades sociais básicas que justifica a existência do Estado, portanto torna-se imprescindível o constante repensar na direção de como as políticas educacionais são traçadas e a que práticas educativas são condicionadas por força da lei.

As formulações legais para a educação estão respaldadas na política vigente de pensamento neoliberal e neoconservador, priorizando um aporte mercadológico na condução das questões educacionais e denotando um descomprometimento do Estado com a educação pública.

A compreensão teórica e política do neoliberalismo como uma construção hegemônica reflete uma estratégia de poder implementada, por um lado, por um conjunto de reformas em todos os planos, inclusive no educacional (basta analisar a configuração que o discurso neoliberal assume no campo da educação) e, por outro lado, articulado ao primeiro, o aspecto de grande força de

convencimento através de estratégias culturais, sobretudo da mídia, utilizadas como relevante espaço de construção de hegemonia política.

E, assim, conseqüentemente, sob a imposição de um novo discurso, são assimilados novos diagnósticos da crise social e, particularmente, da crise educacional e construídos novos significados sociais, como base legitimadora das reformas neoliberais, vistas como caminho prioritário a ser tomado no contexto social. Esse modelo neoliberal falseia a realidade e a destitui de seu caráter histórico-processual.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar “quase natural”. (Freire, 1998, p. 21)

Uma possível reação a esse processo de massificação do pensamento hegemônico, utilitarista e mercadológico é a desconstrução desse discurso neoliberal por outros alternativos, que desmontem, como diz Silva, T.T. (1998, p.186): “a inevitabilidade e a naturalidade das narrativas dominantes”, reproduzidas pela ingenuidade dos professores que corporificam aqueles discursos e os inserem na sua prática.

Nesse mundo do imediatismo, onde não se encontram espaços e tempos para todos, Hobsbawm, na análise a que procede em “O breve século XX”, diz que em contraponto ao avanço tecnológico alcançado nesse período, o século terminaria com a inquietação de haver sido o período mais assassino, o das maiores catástrofes humanas, como a fome e o genocídio. No final do século, que o autor marca como a década de 1990, evidencia-se um grande declínio qualitativo, principalmente, na desintegração de velhos padrões de relacionamento social humano e com isso a ruptura entre as gerações, com a predominância de um individualismo absoluto, de indivíduos egocentros, buscando a satisfação pessoal, características intrínsecas à visão capitalista.

Nas decisões maniqueístas que segregam os povos, fortalecem-se as posições individuais egocêntricas, de forte apelo do capitalismo no que ele tem de mais perverso: a separação dos homens – os que têm poder material dos outros, esfacelando as relações, os sentimentos, os valores humanitários, as construções coletivas. O certo é que não suportamos mais essa grande perda – a do próprio ser humano.

Nesse contexto é que se configura o panorama educacional, com as suas exigências e demandas sociais, defrontando-se com as idéias neoliberais e neoconservadoras, do primado dos valores econômicos sobre os humanistas sociais.

O neoconservadorismo, produto de uma democracia mercantil, aborrece-se por falta de rivais que discutam sua posição social e econômica. Talvez, como consolo sinistro, reste-nos analisar e denunciar as contradições evidentes, enquanto buscamos alternativas válidas, uma nova utopia, que se levantem como rivais diante de uma dura realidade que cega nossos olhos, silencia nossas mentes e seca nossos corações. (Imbernón, 2000, p. 19)

O ideário desse “novo tempo”, como refere Frigotto (2001, p. 25), propõe formas de ajuste “da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia”.

Afirma-se, nesse “modelo”, um exacerbado individualismo, que parece orientar a ética atual, refletida nas leis de ensino, na formulação das políticas públicas da educação, nos planejamentos pedagógicos sob a forma de desenvolvimento de competências que mensuráveis, fomentam a competitividade entre os indivíduos. Esses modelos pedagógicos propõem como inovação o gerenciamento dessas competências, sob a forma da “qualidade total”, que se expressa na busca feroz da produção quantificada, onde o imediato e o pragmático são defendidos por políticos do empresariamento da educação, prevalecendo o evento, o resultado imediato, o “agora”.

A análise de Semeraro (2004, p. 67) ao se referir aos “políticos pragmáticos” e aos “intelectuais do gerenciamento”, registra que:

[...] se apresentam como os inovadores que se opõem aos dogmas, às utopias, ao romantismo, às concepções essencialistas e coletivistas. Na verdade, o que eles reproduzem e fortalecem, de acordo com a liberdade total exigida pelo capital globalizado, é a flexibilização, a volatilidade, a instantaneidade das relações sociais, solapando a estrutura do trabalho social e a coesão da sociedade.

Muitos são os obstáculos para a construção de uma proposta de formação comprometida com a crítica, fundamentada cientificamente e de compromisso social, proposta essa defendida por grande parte dos educadores e dos movimentos representativos da categoria docente. O cunho privatista da L.D.B. nº 9394/96, voltado para uma lógica mercadológica, frustra o coletivo dos

professores em suas intenções e ações comprometidas com as maiorias excluídas do sistema escolar público.

Entende-se que a formação do ser humano, bem como o desenvolvimento econômico e social se integram, quando os objetivos incluem o aperfeiçoamento do indivíduo e a busca de igualdade social, ou pelo menos a diminuição das desigualdades.

A construção de uma sociedade democrática vai depender do estabelecimento e da concretização de políticas públicas de educação, da identificação dos problemas educacionais e da busca de soluções efetivas para os mesmos.

Na tendência crescente de mercantilização absoluta, fruto da ofensiva neoliberal, Gentili (2001, p. 228) chama a atenção de como o “[...] universo mercantil causa impacto não apenas na realidade das ‘coisas materiais’ como também na materialidade da consciência”. Nesse sentido, as noções de “democracia” e “direito” são esvaziadas das referências de justiça e igualdade.

O neoliberalismo se expressa de dupla maneira: a) constituindo-se de uma série de estratégias dominantes de cunho político, econômico e jurídico para impor suas convicções; e b) evidenciando, como se refere Gentili (1999, p. 10), “[...] um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossa sociedade”, formador de um novo senso comum, para o que tem força o discurso ideológico com seu poder de persuasão, fomentado pela retórica argumentativa de seus representantes intelectuais.

Para a concretização desse modelo, os governos neoliberais utilizam uma série de estratégias de mudanças, como: mercados abertos, redução do setor público, diminuição da intervenção estatal na economia e na regulação do mercado, para o que torna-se necessário um programa de ajuste estrutural.

Esse ajuste se consolida quando, ao minimizar a esfera pública, privilegia as leis de competitividade do mercado mundial, segundo Frigotto (2001) ou conforme explica Torres, C. (2001, p. 114): “o ajuste estrutural define-se como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e outras organizações financeiras”.

A análise tem se concentrado na ação do Banco Mundial como agência que tem uma intervenção destacada, principalmente, nos anos noventa, na educação brasileira, por ser o principal organismo financiador de projetos de desenvolvimento no mundo e pela estratégia que desenvolve,

conforme afirma Vieira (2000, p.75): “[...] no reordenamento da ordem mundial através do incentivo a políticas de ajuste estrutural nos países em desenvolvimento”.

Como analisa Torres, R. (2000, p. 139):

O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação. [...] a ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado por professores.

Há críticas contundentes sobre a ação do Banco Mundial por ter colaborado para o agravamento das desigualdades sociais, por intermédio de um desenvolvimento econômico que somente privilegia alguns, favorece o aumento da pobreza e da exclusão social.

São muitos os mecanismos e iniciativas de articulação e “cooperação” internacional e, nesse cenário, o Brasil é alvo e sofre, conforme analisa Vieira (2000, p. 85):

[...] influências que se expressam nas tendências de prática educacional no país, nos mais variados graus, desde firmar compromissos globais para a educação à alocação de recursos para o desenvolvimento de projetos, cuja aplicação e retorno são determinados por essas organizações financiadoras.

Esse processo, como observa Vieira (2000, p. 85), reflete: “[...] que há uma sintonia entre esses organismos e os governos, acentuada pela globalização das agendas educacionais”.

Evidencia-se o que Silva, W. (2001, p.108) registra:

Portanto, sem compreender as íntimas relações entre as políticas públicas para a formação de professores no Brasil e o projeto neoliberal implantado pelo governo federal, teremos, como diria Karel Kosik (1989), uma compreensão do fenômeno apenas no plano da aparência, perdendo de vista aquilo que ele significa no plano da essência.

Um dos pressupostos dos governos neoliberais é o estabelecimento do “Estado mínimo”. E, como refere Pagotti (2003), o discurso do Estado mínimo, em que o Estado vai se desobrigando de suas atribuições e deveres, serve para induzir a sociedade a aceitar mais pacificamente, sem mesmo perceber, o desmonte das estruturas existentes. Com a justificativa de “enxugar o Estado”, são transferidos para a iniciativa privada deveres que seriam atribuições do Estado, como saúde, educação e cultura, que passam a fazer parte dos serviços definidos pelo mercado.

Tanto o ajuste estrutural como a reestruturação econômica são perfeitamente compatíveis com os modelos neoliberais, o que implica, dentre outras medidas, a redução do gasto público e no desmonte de programas que não são tipificados como investimentos: a venda de empresas estatais e paraestatais, a diminuição da participação financeira do Estado nos serviços sociais e, conseqüentemente, a transferência desses serviços para o setor privado.

Nesse processo, são acentuadas as iniciativas de privatizar o ensino superior público, reduzindo a universidade a uma empresa prestadora de serviços.

Vivemos um período marcado pelo “sucesso” do modelo neoliberal, ainda que seus desacertos sociais e culturais já tenham sido constatados em outros países da América Latina. Nesse contexto, a crítica oficial à universidade pública surge não como uma mera acusação abstrata, mas pelas condições materiais da sociedade brasileira, mergulhada na ideologia neoliberal. Esta ideologia toma como parâmetro a “universidade de resultados”, a “universidade de serviços”, cujo padrão é dado pelas empresas capitalistas. Nessa linha, aqueles que criticam a universidade pública propõem como saída mágica a universidade modernizada. Modernizar, nesta perspectiva, “significa privatizar e terceirizar”, “significa destruir o trabalho ou a autonomia criadora”. (PAULA, 2002, p. 270)

O processo de privatização do ensino superior no Brasil tem uma considerável expansão nas últimas décadas, tomando várias formas, desde o direcionamento da pesquisa para os interesses das empresas, usando as “inteligências” da universidade pública para fins privados, com subsídio do Estado; até a deformação do conceito e atuação da extensão universitária, que adota crescentemente uma postura comercial de prestação de serviços a preços de mercado.

Essa lógica mercadológica alcança a formação profissional em forma de treinamento de mão-de-obra, enfocando competências e habilidades particularizadas pelo sistema produtivo e referendadas pelo sistema de ensino, através da normatização, direcionando as políticas públicas, como por exemplo a formação de professores. Conforme analisa Paula (2004) o processo educacional se distancia de uma formação integral do homem como ser de participação, inserção e transformação social.

A privatização do ensino superior no Brasil se dá também pela proliferação das instituições privadas, agravando-se hoje com a transferência de recursos públicos e de isenções fiscais às instituições privadas. Assim, o Estado vai se desresponsabilizando de suas obrigações constitucionais no terreno da educação, que deixa de ser direito do cidadão e passa a ser ofertada como serviço comprado no mercado a um custo bem elevado.

Esse preço é pago pelo povo às custas de pagamento de pesados impostos e o lucro vai para poucos, incluindo nesse grupo os mantenedores/proprietários das instituições particulares.

As universidades públicas trabalham no limite de suas condições por falta de investimento estatal para a sua manutenção, enquanto que para as instituições privadas no Brasil o governo libera verbas, mesmo que indiretamente, sob a alegação e justificativas nada convincentes. Enquanto isso, acelera-se o prejuízo do bem público estatal, tão idealisticamente construído e mantido por aqueles que têm com a educação compromissos democráticos.

Constata-se também, nos estudos de Paula (2004, p. 44-45), que a participação do setor privado nos cursos de graduação, no Brasil, é uma das maiores do mundo, se considerarmos o índice de alunos matriculados.

No que se refere especialmente à educação superior, Paula (2003, p. 56), ao proceder à análise da influência da política neoliberal sobre a universidade brasileira, faz um significativo registro:

A política neoliberal do Estado para as universidades brasileiras, iniciada na segunda metade da década de 80 e aprofundada pelos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, apresenta como características um desinvestimento cada vez maior do Estado no campo da pesquisa científica e tecnológica e um abandono em relação ao ensino universitário público, sobretudo de graduação, base da formação superior.

O modelo neoliberal relaciona-se intimamente com as mudanças ocorridas no capitalismo hoje, que têm como base o fenômeno da globalização, confirmado por Torres (2001, p. 116) em sua assertiva: “um elemento central para entender o desenvolvimento do neoliberalismo é a globalização do capitalismo”. O capitalismo tem sofrido grandes modificações nas últimas décadas, através de vários elementos que caracterizam o fenômeno da globalização econômica.

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (FREIRE, 1998, p. 144)

Frigotto (2001, p.32) registra: “o que se materializa efetivamente são formas diferenciadas e cada vez mais violentas de alienação ou superexploração do conjunto da classe trabalhadora. As políticas neoliberais de desregulamentação, flexibilização do trabalho e destruição da esfera pública” compõem um conjunto revelador do que tem de mais destrutivo do capital, inclusive a destruição de direitos sociais e subjetivos.

Nessa direção, destaca-se também a observação feita por Nunes (2000, p. 26): “as atuais análises da política educacional não podem ignorar a pressão das agências internacionais, *locus* de construção, disseminação e legitimação de discursos transnacionais”.

Estes posicionamentos são ratificados na abordagem de Silva, W. e Linhares (2003, p. 19):

Nesse sentido, não podemos deixar de destacar o alto nível de influência que instituições financeiras, guardiãs do sistema capitalista internacional, como o Banco Mundial, exercem sobre as diretrizes e os planos educacionais e particularmente, sobre aqueles referentes à formação de professores.

Essas questões formam o quadro político-econômico que explica a direção adotada pelo poder público na condução das políticas de educação e as exigências legais que dão suporte para a sua implementação.

Mudanças amplas e profundas que estão ocorrendo na economia contemporânea vêm tendo repercussões sobre as formas de conceber as políticas educacionais. Ainda que nem sempre seja possível detectar sua origem por meio de uma aproximação superficial, esses impactos já estão chegando à educação, à escola e aos professores, e deverão ser ainda mais visíveis no futuro. Se queremos entender o sentido das reformas educacionais em curso, precisamos dirigir o olhar para essas reformas globais que as motivam e imprimem contornos a seus rumos. (VIEIRA, 2003, p. 19)

A formação de professores fica ameaçada, pois, respaldada na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e outros instrumentos legais como resoluções, decretos e diretrizes curriculares que foram criados a partir da LDB de 1996, são regulamentadas agências formadoras alheias às Universidades, cursos de menor exigência curricular e de curta duração.

A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas, e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social, são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas (...). (ANFOPE, 2002, p.12)

No plano da formação, esse quadro afeta a qualidade do ensino, provocando, no limite, a perda da experiência da formação em seu sentido pleno, sendo substituída pelo treinamento puro e simples para o mercado de trabalho.

Segundo Paula (2003, p. 53).

Acentuam-se o aligeiramento e a diluição do processo de formação, via cursos de curta duração, cursos seqüenciais, cursos de educação à distância, mestrados profissionais, MBAs, institutos superiores de educação, cursos normais superiores, etc., muitas dessas medidas instituídas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 1996.

A multiplicidade de agências formadoras e a diferenciação dos vários tipos de formação, principalmente no referente à formação de professores pesquisadores ou professores “auleiros”, têm como resultado profissionais de vários tipos e gradação. Foco de discussão de vários autores, a existência de instâncias formadoras diversas, tais como universidades, institutos superiores de educação, dentre outros, pode produzir diferentes profissionais, levando à diluição da compreensão da importância da indissociabilidade entre pesquisa e ensino para a formação integral do professor, inserido criticamente em seu campo de trabalho.

A diluição do perfil profissional do professor-pesquisador pode ser incentivada pela força das leis de ensino e das políticas públicas que as implementam, o que reduz drasticamente o caráter da formação e conseqüentemente a ação pedagógica do profissional-professor, por ela produzida. Nesse sentido, o processo de formação de professores também sofre os efeitos do aligeiramento, da banalização e da desqualificação provocados pelas políticas educacionais.

Nessa direção, a observação feita por Nunes (2000, p. 26) merece destaque:

[...] A descaracterização da feição profissional pelas políticas públicas foi produzida por estratégias de redução do conhecimento e da ação pedagógica do professor, da perda aquisitiva do salário e da criação de escolas de diferente qualidade para a formação do mesmo profissional, traduzida em termos de critérios diferentes de seleção, currículos, duração, entre outros aspectos.

A educação superior, no momento atual, a despeito de uma perspectiva emancipatória por parte dos professores e alunos engajados na defesa de um ensino superior público de qualidade, tem sua luta comprometida pelo posicionamento assumido pelo governo federal no que se refere a essa questão, que sinaliza o continuismo de uma proposta neoliberal para a educação e para a sociedade.

O compromisso do ajuste fiscal e do superávit primário assumido pelos governos neoliberais com os organismos internacionais tem como conseqüência o fortalecimento do ensino privado, sob a égide de uma visão de empresariamento da educação. Conforme Paula (2006) o percentual de oferta

da educação superior nas instituições privadas, no Brasil, equivale a cerca de 90% e elevado também é o número de matriculados nessas instituições, que corresponde ao percentual de 71%.

O crescente descompromisso com a universidade pública tem sido a tônica, tanto dos últimos governos do final do séc. XX, como os do início deste século XXI, apesar de ter sido eleito um “novo” governo do Partido dos Trabalhadores, que historicamente teve como bandeira de luta as causas sociais e educacionais, assim como a defesa das instituições públicas.

Observa-se que há vários indicadores de que uma política privatista mercadológica continua em vigor para a educação superior, idealizada e imposta pelas organizações transnacionais, defensoras de uma lógica empresarial para a educação, especialmente, para o ensino superior.

Essa perspectiva é reforçada por Lima (2003, p. 3) em sua análise:

Dois documentos do BM são emblemáticos para se avaliar o grau de afinidade política entre as propostas dos organismos internacionais do capital e o Governo Lula: “O Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados” e “Políticas para um Brasil justo, sustentável e competitivo”, ambos divulgados em 2003.

[...] Um elemento político central para o Banco se relaciona com as reformas na política educacional brasileira. O Banco elabora como enfoque central para o novo governo a necessidade de ênfase na alocação de verbas públicas para a educação fundamental e o ensino médio. Neste sentido, critica o financiamento público da pesquisa e da educação superior identificados como fatores que dificultam o crescimento econômico brasileiro. (Banco Mundial, 2003 b)

Nas últimas décadas, o processo de privatização vem se agravando, com o incentivo às instituições de ensino superior privadas, através de mecanismos fomentadores dessa política, inclusive, como o que é assumido pelo atual governo federal da “compra” de vagas nas universidades particulares para atender os alunos carentes, em troca de vultosas quantias de isenção fiscal, o que provoca a pergunta: por que não dar condições às universidades públicas de ampliação de suas matrículas e seus quadros e de incentivo material aos programas de pesquisa e de valorização dos profissionais do ensino, para atender uma clientela potencial, com o compromisso de apoiar um ensino de qualidade social nessas instituições?

Essas mudanças se viabilizariam numa perspectiva de democratização do ensino para todos e de autonomia administrativa, de gestão financeira e de produção do conhecimento, dentro do preceito de que educação é um direito de todos e não um serviço privado.

As análises de Chauí (2003, p. 9) dão o *referendum* a estas observações:

Colocar-se claramente contra a exclusão como forma de relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização: tomar a educação superior como um direito do cidadão (na qualidade de direito, ela deve ser universal); defesa da universidade pública tanto pela ampliação de sua capacidade de absorver sobretudo os membros das classes populares, quanto pela firme recusa da privatização dos conhecimentos, isto é, impedir que um bem público tenha apropriação privada.

As propostas para a educação superior do atual governo sinalizam um continuísmo com as ações implementadas em governos anteriores. Numa “marcha estatística”, sob a justificativa de democratizar o acesso da população ao ensino superior, o que propõe é uma massificação dessa formação, quer inicial ou continuada, que se assemelha a “treinamento”.

A proposta do governo Lula, no que se refere ao sistema de ensino superior, determina a forma de agir da universidade pública, quando por exemplo, sob o discurso de modernizá-la, incentiva a pesquisa financiada pelo mercado, segundo os interesses deste, as parcerias público-privadas, golpeando assim, profundamente, a “autonomia universitária” e acelerando a progressiva fragilização das universidades públicas.

O poder público, no governo Fernando Henrique Cardoso, investiu nesse tema, o da “autonomia”, sob a forma também de normatização, com o intuito de regulamentar a questão, ficando evidente a falta de compreensão do conceito ou a concepção errônea do mesmo, baseando-se nas relações e na racionalidade

determinada pelo mercado que financiaria a universidade, desde que esta atendesse seus propósitos.

Nessa perspectiva, a análise feita por Paula (2003, p. 59) é esclarecedora:

As políticas oficiais para a universidade pública, no contexto atual, confundem autonomia com privatização, terceirização e submissão à lógica do mercado. Mais que isto, colocam como contrapartida para a conquista da autonomia e dos recursos estatais o desempenho da universidade, medido sobretudo através de processos de avaliação externa quantitativa, que representam uma intervenção cada vez maior do Estado sobre as instituições universitárias.

Lima (2003) observa que o atual governo toma medidas que demonstram o que a autora denomina de “elementos de continuidade das ações do governo anterior”, reduzindo a educação somente à preparação de mão-de-obra, com forte dominação empresarial.

O governo Lula vem, portanto, dando continuidade aos eixos centrais da política neoliberal do Governo FHC, reduzindo os gastos com as universidades públicas, ampliando as verbas com o crédito educativo e revitalizando o acesso às universidades privadas, e fazendo referências às universidades corporativas e cursos não universitários. (Lima, 2003, p.7)

A autora ainda evidencia, em sua análise, elementos de novidade traduzidos no “crescente empresariamento da educação”, que incentiva a associação de universidades públicas e privadas às universidades globais, com diplomação compartilhada; as universidades corporativas, de responsabilidade das empresas e o investimento na educação à distância, com reforço de novas tecnologias educacionais.

Assim, essa racionalidade vem sendo defendida pelo atual governo, havendo uma política de continuidade na área da educação e no uso de estratégias de dominação ideológica, que interpretam como concepção de modernidade a lógica empresarial e a supremacia do mercado e da privatização na condução da educação superior.

As políticas de ajuste estrutural proporcionadas pelo governo dão suporte logístico e ideológico para a efetivação, na prática, de um novo capitalismo implementado com injunções em todas as áreas da realidade social.

1. 2 - A formação de professores e a legislação que a regulamenta

A consequência dessas políticas na área de educação, especialmente, na formação de professores, tem sido o desmantelamento de uma formação de excelência, priorizada pelas universidades públicas, reduzindo essa formação a um mero processo de certificação, produzido pela variedade de cursos e agências, que sem maior compromisso com a pesquisa e a produção de conhecimentos, minimiza a função docente apenas ao “professor auleiro”. Como se o ofício do professor se limitasse somente à transmissão de informações, na maioria das vezes isenta de um compromisso social.

Para tal, é necessário compreendermos as políticas públicas governamentais e a ideologia que as fundamenta e que decisivamente interferem nas políticas de formação de professores:

As propostas emanadas por regulamentação dos órgãos públicos direcionam-se para uma formação profissional de caráter técnico-instrumental, dissociada da

pesquisa e da produção de conhecimentos, desqualificando o professor do exercício de seu compromisso profissional de mediador indispensável na construção de saberes, o que contraria “[...] um dos princípios básicos da universitarização da formação do professor, que é a implantação de um projeto de formação *pela pesquisa e para a pesquisa*. (Silva, W., 1999, p. 52, grifos do autor), reduzindo o professor a um mero transmissor e cumpridor de tarefas.

A formação docente com essas características traduz-se num desrespeito às conquistas dos professores, das instituições e movimentos docentes que tratam da formação do professor, constituindo-se em verdadeira armadilha do reducionismo da educação, atrelada a projetos hegemônicos do poder.

Esta questão fica evidente, por exemplo, quando o Decreto Presidencial nº 3276 de 6/12/99 determinou que a formação dos professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental fosse realizada nos Cursos Normais Superiores em caráter de exclusividade como o único *locus* para essa formação em nível superior e assim “[...] escancara o espírito do legislador. Ele ordena: cumpra-se”. (Nunes, 2000, p. 24).

O Decreto 3554/00 modificou o Decreto 3276/99, regulando como preferencial, ao invés de exclusiva, a formação em nível superior de professores para as séries iniciais e de educação infantil em Cursos Normais Superiores, conseqüência da enorme pressão dos movimentos organizados dos professores, como a ANFOPE, as Universidades e dentro delas as Faculdades de Educação, o ANDES, o FORUMDIR, a ANPEd, os profissionais da educação e alunos, no sentido de minimizar o ordenamento autoritário estabelecido pelo Decreto 3276/99.

Assim, em vez de se buscar o que há de mais avançado em termos de propostas de organização curricular e experiências em curso nas IES, em

particular nos cursos de Pedagogia, coloca-se como horizonte o aligeiramento da formação pelo rebaixamento das exigências e das condições de formação.(FREITAS, 1999, p.22)

O mesmo acontece com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96, onde os rumos propostos para a formação de professores refletem a visão tecnicista e instrumental de segmentos dos setores oficiais do poder público.

A formação dos profissionais da educação na LDB nº 9394/96 reflete uma sintonia com a orientação política dominante, assim como todo o texto da Lei, de caráter genérico e “minimalista”, na expressão de Cunha *apud* Silva, W. (1998, p. 96).

A intenção foi, justamente, a de apresentar e detalhar determinadas questões através de “reformas pontuais” em outros textos legais, como Resoluções, Pareceres, Decretos, etc., retirando assim o espaço de discussão democrática em torno de temas provocadores de posições divergentes, o que em muitos aspectos evidenciou o “apunhalamento” à autonomia universitária e curricular.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 dispõe sobre a formação de professores, mas, é justamente nesse tema – o da formação – onde se denota a maior ambigüidade em seus preceitos legais, tanto na letra “seca e resumida” da própria LDB, como nas legislações complementares que afetam todo o sistema educacional.

Dentre os vários pontos determinantes dos diplomas legais que dispõem sobre a formação do professor, destaca-se também a Resolução CNE 001/99 que trata dos institutos superiores de educação e as modalidades de formação em que podem atuar: formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, incluindo uma gama de cursos e programas.

A respeito desta resolução, há pontos a observar, desde a forma de sua legitimação, à variedade de programas formadores de docentes, até a pós-graduação, com um mínimo requerido de qualificação do corpo docente desses institutos.

A promulgação do Decreto nº 3276/99 foi um violento ataque e desrespeito a toda a trajetória de lutas e conquistas sérias e de qualidade do movimento docente, desconsiderando a discussão acumulada sobre o tema e uma agressão à autonomia universitária regulamentada no artigo 207 da Constituição de 1988, ao determinar como *locus* exclusivo para a formação de professores os institutos de educação, depois modificada como já referimos anteriormente pelo Decreto nº 3554/00.

A LDB nº 9394/96, juntamente com uma série de textos legais como Decretos, Pareceres e Resoluções, em especial, a Resolução CNE/CP nº 01/02 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e os Pareceres que a consubstanciam nº 009/01 e nº 27/01, compõem o quadro de diretrizes normatizadoras da educação.

Este conjunto de leis, foi elaborado sob forte influência das políticas econômicas, que balizam as reformas estruturais no país e mudam os rumos da educação e, em especial, no texto e na prática, a formação de professores.

A Resolução CNE/CP 01/02 aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil. Novos rumos são indicados às formas pedagógicas dos conteúdos, aos métodos de ensino utilizados, a avaliação e desempenho dos professores.

O art. 1º esclarece sua intenção ao declarar-se “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos” que na prática direcionam a formação dos

professores na intenção de “moldar” essa formação e enquadrá-la nos limites da percepção de seus formuladores sobre o tema formação do professor.

Esta Resolução está consubstanciada nos Pareceres anteriormente referidos que mencionam detalhadamente as competências a serem alcançadas no processo formativo. Indica o direcionamento pedagógico a ser adotado nos processos formadores, onde fica expressa a concepção de ensino-aprendizagem de domínio de habilidades e competências que perpassa a reforma do ensino consubstanciada na LDB 9394/96 e resoluções complementares.

Isso tudo ocorrendo em meio a uma atitude de culpabilização dos professores, formulada pelos legisladores e representantes das esferas do poder. De modo geral, os professores são responsabilizados pela baixa qualidade do ensino, considerada fruto da “má formação” recebida, visão essa que está presente especialmente no Parecer CNE/CP 09/01 que subsidiou a Resolução CNE/CP 01/02.

Como Silva, W. e Linhares (2003) fazem referência, o impacto desse tipo de normatização é agravada pelo cerceamento da participação dos professores, isolando-os de suas dimensões sociais e históricas. Há concordância de Sheibe (2003) com essa análise, quando refere que as reformas no ensino que vieram no rastro da LDB/96 têm como eixo central o desenvolvimento de competências para a empregabilidade.

A surpresa com misto de indignação frente a essa problemática faz Linhares e Silva W. (2003, p. 60) questionarem: “por que estas realidades tão desiguais quanto múltiplas, que são nossas escolas e nossas instituições de formação docente, não foram analisadas como laboratórios que são de práticas pedagógicas?”

A resposta que os legisladores apresentam ao sistema, como panacéia para cobrir o “despreparo dos professores”, como afirma o Parecer CNE/CP 09/01, é a formação de professores através da pedagogia das competências moldada sob o ideário do mercado produtivo enaltecido no modelo neoliberal.

Muitas determinações legais minimizam e descaracterizam projetos já implementados de componentes curriculares inovadores, quando não consideram a compreensão e construção coletiva de uma *base comum nacional* para a formação de professores, em constante aprofundamento nos debates entre os educadores e no interior da ANFOPE.

Ou quando legislam desmerecendo outros temas, como a definição da docência como base de formação do pedagogo (Sheibe, 1999), desconsiderando a trajetória empreendida pelos educadores incorporados aos movimentos sociais da categoria, como a ANFOPE e o que ela representa.

Observam-se os mecanismos utilizados pelos legisladores e pelo poder público oficial na implantação autoritária de propostas para essa formação, na “contra-mão” daquelas discutidas e encaminhadas pelo movimento docente quando da discussão da atual LDB nº 9394/96, gestada em seus primórdios nos Fóruns permanentes de discussão do processo constituinte para a Constituição de 1988.

Intensos debates têm sido travados sobre a formação de professores por parte dos educadores, instituições e movimentos sociais organizados da categoria, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que têm discutido essa formação, no sentido de

uma fundamentação teórico-científica do trabalho docente e da prática pedagógica da escola.

Essas idéias são referendadas por Alves (1995, p. 7), ao reportar que os órgãos representativos do coletivo dos professores têm contribuído significativamente nesse construir histórico “[...] e têm buscado soluções para esta que, sem nenhuma dúvida, é uma das principais questões da nossa época – a formação do professor brasileiro, que se quer de qualidade e contínua”.

Muitas vezes as dificuldades do aluno ou o seu fracasso são atribuídos à formação inadequada dos professores, ou à falta de fundamentação teórico-científica dos mesmos e remete à colocação feita por Nunes (2002, p.18), que contrapondo-se a essa visão simplista, assim se refere: “a formação docente tratada como componente isolado só serve a interesses conservadores e se presta à produção de equívocos”.

No Parecer CNE/CEB/15/98 que “[...] dirige o centro das atenções para a má formação a que os docentes têm sido submetidos pela falta de preparo” (Nunes, 2002, p. 17), a autora analisa que a parecerista chega a dizer que a formação docente (ou má formação) é o principal impedimento para a viabilização das Diretrizes Curriculares.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o tema “formação de professores” tem destaque no Título VI – Dos profissionais da educação – arts. 61 a 67.

O art. 61, ao tratar da formação dos profissionais da educação, dispõe como um dos seus fundamentos, no inciso I, “ a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Nesse sentido, respalda na lei a formação continuada de professores proposta pelo sistema de ensino.

A Lei de Diretrizes E Bases da Educação nº 9394/96, quando trata da formação docente, dá destaque em quase todo o Título VI – Dos profissionais da educação – às instituições formadoras.

O detalhamento dessa legislação através dos Pareceres que consubstanciam de forma legal as Resoluções, em vários momentos, refere-se à qualidade dessas formações, atribuindo suas falhas às instituições formadoras e deixando o professor isoladamente responsável pela sua formação, como se observa no Parecer CEB 1/99 com o registro a seguir: *“Assim no cumprimento do que estabelece o texto legal, o professor conduz sua própria formação, pensando a prática e tomando decisões sobre ambientes de aprendizagem que concretizam o projeto pedagógico elaborado pelo conjunto da escola”*.

Abordar a questão de forma descontextualizada, apontando culpados, escamoteia a ausência de uma clara definição política que contemple o profissional do magistério, de forma a transpor o discurso legiferante para ações concretas de valorização do professor e criação de condições dignas para um trabalho de qualidade.

Destaca-se o que menciona Alves (1998, p. 84, grifos da autora):

Quanto à luta e às proposições referentes à valorização do magistério, creio ser bom lembrar que, ao lado dos sindicatos e da CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação – a ANFOPE, desde sempre mas especialmente a partir de seu V Encontro Nacional, indica que a questão do magistério precisa se desenvolver a partir da discussão sobre o tripé: formação inicial – formação continuada – condições materiais de trabalho.

O respeito e a valorização do trabalho docente têm respaldo teórico em um grande número de pesquisadores, que tem tratado o tema com bastante

propriedade, dentre os quais poderíamos citar Freire, Zeichner, Linhares, Silva W., Tardif, e muitos outros.

A questão da “valorização do magistério” está inserida nos debates sobre a formação do professor, principalmente os ocorridos nos últimos vinte anos e também está expressa nos textos legais, com destaque para a Constituição Brasileira de 1988, que se refere à valorização dos profissionais do ensino em seu art. 206, inciso V e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, abordando a formação, os responsáveis e as formas de valorização desses profissionais.

Porém, há um distanciamento entre o que é previsto em lei e a realidade do campo educacional, marcado pelos obstáculos para que os objetivos e as práticas coletivas se efetivem, pois há uma correlação de forças desigual entre os organismos centrais do poder e a escola. A contribuição expressa por Arroyo (2001, p. 10) é significativa, ao registrar:

a impressão mais preocupante que nos deixam muitas das políticas oficiais é que não são sintonizadas com o movimento pedagógico, social e cultural, e sobretudo não falam a linguagem dos sujeitos coletivos que lutam pelo avanço dos direitos sociais e humanos.

1.3 - A formação do professor e o modelo das competências

A reforma da educação dos anos 1990, implementada com a Lei nº 9394/96 e os dispositivos legais que lhe seguiram, como a Resolução do CNE/CP nº 01/02, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*, consubstanciada nos Pareceres do CNE/CP nº

09/01 e nº 27/01, que têm *status* de regulamentadores da formação do professor, possui como concepção orientadora do processo de ensino e como eixo curricular da formação do professor o “modelo das competências”.

Este “modelo” está evidenciado, principalmente, na Resolução do CNE/CP nº 01/02, que institui as diretrizes para essa formação, conforme pode ser observado em seu art. 4º:

Art. 4º - Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação, é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

O foco da atuação do professor é determinado pela Resolução e pelos Pareceres, anteriormente citados, que apontam os procedimentos de acordo com as exigências ditadas por uma determinada concepção de ensino-aprendizagem e das competências que lhe são exigidas.

A criação de um sistema federativo de certificação de competências dos professores indica que estamos vivenciando o processo de flexibilização do trabalho docente comprometendo a luta histórica dos educadores pela profissionalização do magistério.
(FREITAS, 2002, p. 136)

O conceito de competência tem uma compreensão polissêmica dentre os vários estudiosos. Kuenzer (2003, p. 17) compreende a categoria competência como:

A capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos às experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida(...) vinculada à idéia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos.

A noção de competência, embora tenha conexões com o mundo do trabalho e com o mundo educacional, tem abordagens e aplicações diferentes, principalmente, ao focalizar as políticas curriculares e a avaliação.

Nessa linha de formulações conceituais, os teóricos desse tema referem-se ao deslocamento da compreensão de um ensino que tem como eixo os saberes formadores para um outro, produtor de competências passíveis de verificação.

A compreensão de “competências” inserida nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, Resolução 01/02 e Parecer 09/01 tem uma abordagem funcionalista. Os referidos documentos apresentam uma descrição detalhada de uma série de procedimentos comportamentais a serem adotados nos processos de formação de professores.

A legislação prevê o comportamento observável na formação do professor e o que é esperado de sua ação docente. O Parecer 009/01, sub-título 2.2 indica, a direção da proposta: “competências a serem desenvolvidas na formação da educação básica”, bem como o art. 3º da Res. 01/02, que traz inserida uma idéia reducionista e aplicacionista (Linhares e Silva, W., 2003) da “formação” oferecida e da prática esperada do futuro professor.

Esses documentos evidenciam uma concepção de aprender baseada no modelo das competências que o professor deve “desenvolver ou adquirir?” nessa

formação, como uma tarefa individual a ser desempenhada, para suprir as tantas “faltas” apontadas e diagnosticadas no próprio Parecer CNE 009/01 e imputadas a ele, professor.

Essa concepção de “competências” adotada pela normatização da educação, traduzida nas políticas de formação de professores, aparta a escola do contexto social, reduz a formação do professor à listagem de “comportamentos” alinhados, isolando o professor das construções coletivas, dialeticamente produzidas, historicamente datadas e eticamente construídas.

Especialmente, no caso da formação de professores, as propostas dos órgãos públicos, traduzidas em normas e leis, da forma como estão presentes nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, enfocam a descrição de competências que se assemelham a objetivos comportamentais individuais.

Freitas (2002, p. 13) registra que:

[...] podemos identificar que as competências listadas no documento das diretrizes (CNE, 2002, p. 3) deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidades de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as **técnicas e instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem**, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa – *competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o **aperfeiçoamento da prática pedagógica*** e a individualização do processo de formação continuada – *competência referente ao **gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional***. (grifos da autora)

Essas normatizações e orientações deixam de considerar as dimensões sociais, históricas, políticas e éticas que configuram os processos formadores, não favorecendo construções coletivas. “[...] esta ética individualista mascara os interesses comuns dos professores e obscurece a necessidade de uma ação coletiva dos professores na luta pela mudança educacional”. (Kincheloe, 1997, p. 20)

Além do que as Diretrizes Curriculares parecem reduzir o ofício do professor à utilização de tecnologias tidas como imprescindíveis à tarefa docente. O que chama a atenção é a forma categórica como a defesa dessa prática está posta na redação legal. Não se está sendo contra o professor utilizá-la como ferramenta pedagógica, mas não cabe supervalorizá-la, a não ser para aqueles que a defendem como única possibilidade dentro de uma reduzida formação tecnicista, que impede de considerar a formação do professor numa perspectiva social.

A formação deve abranger as dimensões sociais e culturais, que permitam o professor construir o processo de sua profissionalização no sentido de transformações, resistências e ações comprometidas democraticamente.

Induz-se o questionamento de como nos posicionarmos diante das novas demandas colocadas ao professor, referentes ao conjunto de saberes necessários ao exercício de seu ofício?

Conforme a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a exigência é a de um profissional que domine um conjunto de competências, o que nos leva à reflexão: a que competências se refere? Às do mercado insaciável ou às da perspectiva de uma formação crítica e reflexiva?

A limitação do enfoque dado pelos documentos referentes à formação de professores (leia-se Diretrizes, Pareceres, Resoluções e outros), que relacionam as competências às habilidades mensuráveis, coaduna-se com as propostas

formuladas pelas políticas educacionais e torna-se alvo de sérias críticas procedentes de estudiosos dessa formação, conforme argumentam Linhares e Silva

W. (2003, p. 3):

[...] nada mais grave do que esta concepção individualista de competência, que parte de diagnósticos em que a escola está afastada da problemática social e que faz da competência uma questão individual dos professores, permitindo-lhes até certificações, mas não implicando movimentos institucionais de transformação da educação, da escola e da formação docente. Isso só é possível quando esses movimentos são trabalhados como um processo de autonomia coletiva e individual.

O referencial baseado na concepção de competência se reflete na realidade escolar, basta observarmos o previsto legalmente e o que se expressa através de orientações curriculares (diretrizes, parâmetros), as parcerias com o setor privado estimuladas pelos órgãos dirigentes do sistema, como a “formação” de professores estimulada pelo poder público e realizada por instituições particulares que se apressaram a montar cursos de formação de professores para cumprimento da exigência de formação em nível superior.

É o caso de observar as exigências ou determinações legais para essa formação, sob a forma de imposição aos professores que a ela são submetidos, que aceitam, nesse clima de “pressão” ou de “euforia” por um diploma de curso superior, qualquer formação desse nível, sem sequer discutir sua verdadeira qualidade. Conforme registram Linhares e Silva, W. (2003, p. 41: “[...] essa assombrosa marcha para a formação docente em nível superior atende, em grande parte, aos objetivos financistas, incapazes, portanto, de ir além do fornecimento de títulos vazios”.

Esse modelo de competências também está manifesto na exigência de práticas pedagógicas empreendedoras, de resultados imediatos, eficientes e pragmáticos, de currículos por competências e habilidades, de treinamento do “robô-aluno” para executar ordens dadas, sem espaço para a reflexão e para a formação de cidadãos socialmente participativos.

1. 4 - A escola e a formação dos professores como espaços de possibilidades

Por outro lado, a educação tem como exigência, numa perspectiva crítica, o repensar do papel da escola, na direção da construção de uma escola participante das mudanças políticas e sociais. Uma escola que sirva, efetivamente, aos interesses majoritários da sociedade.

Nesse sentido, algumas questões se colocam, na urgência dos movimentos de reinvenção da escola, da sala de aula e na possibilidade de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas produzidas individualmente ou coletivamente pelos professores.

Ainda que a escola seja grandemente reprodutora das desigualdades sociais, ela também pode construir, pela prática de seus sujeitos, estratégias de resistência e criação de espaço social, pedagógico e político de transformação da sociedade para o desenvolvimento cultural, tecnológico, ético-político, científico e humano dos indivíduos, num aprendizado para uma convivência democrática.

Apesar desse caráter muitas vezes dominador e reprodutor da educação escolar, há sempre possibilidade de resistir e insurgir-se contra práticas reprodutivistas e assim professores e escola irem instituindo práticas libertadoras, através de procedimentos pedagógicos com mais autonomia.

A observação desse processo pedagógico nos remete a Linhares (2004, p. 5):

Para muitos teóricos resistência é uma categoria de fundamental importância, quando se trata de atuar política e pedagogicamente, até porque, resistência é muito mais do que um esquema de reação, podendo ser identificada como movimentos de criação e, portanto, entrelaçando-se aos movimentos instituintes que necessariamente não se constituem pela contraposição, mas pela ação autônoma que afirma outras possibilidades de convivência social, de encaminhamento de problemas, de percursos de aprendizagens e ensinamentos e de organização escolar e educativa.

Assim, se por um lado a escola reproduz na sua rotina alienante as desigualdades sociais, reforçando-as e legitimando essas diferenças na manutenção de modelos inertes, por outro lado, busca-se uma outra pulsação, com práticas engendradas no diálogo coletivo, na alteridade de sujeitos e saberes comprometidos, produzindo enfrentamentos e conquistando territórios. Portanto, julgamos de suma importância compreender melhor o seu papel no contexto social, para subsidiar as críticas que permeiam o cotidiano da prática pedagógica e a reflexão sobre os seus problemas.

Ratifica-se o pensamento do poeta Bartolomeu Queirós (2001) de que a escola é muito mais que “ler, escrever e fazer conta de cabeça”. Tanto que seu silêncio ou sua omissão são sentidos. O autor diz em um de seus trechos poéticos (2001, p. 71): *“Sábado e domingo a escola dialogava com o silêncio. Ela dormia calada na praça da cidade, sem letras e números, sem voz ou sino. A saudade dela me invadia, imensa, sem a escola perceber minha esperança”*.

A importância da escola e das relações nela vivenciadas marcam a “ferro e fogo” a vida de cada um que por ela passa, a ponto de sua ausência ser sentida nas

histórias de todos nós e nos fazer refletir sobre o quanto poderia ser melhor aproveitado o tempo lá vivido.

A relevância da instituição escolar se traduz, não somente, porque nos possibilita desvendar o desconhecido, desenvolver autoria, mas, principalmente, porque ao “marcar” ou “atravessar” nossos feitos e sonhos, nos faz viver.

São tantos os desafios de tornar a escola um lugar de vida presente, compromissada com as mudanças, um lugar de autonomia dos seus agentes e de compromissos coletivos, um lugar de construção de práticas libertadoras!

É no espaço da escola, da sala de aula, que o trabalho docente se evidencia, muito embora não se tenha a ingenuidade de pensar que a transformação que se objetiva através da educação ocorra somente a partir da sala de aula.

Um processo pedagógico multidimensional envolve não somente a escola, mas também o conhecimento nela produzido, seus fazeres diversificados, as pessoas que a constituem, os compromissos assumidos, sua escuta e seu silenciamento.

Destaca-se a escola como um dos agentes que imprime as suas marcas na manutenção e mais fortemente até, na legitimação de modos, de interpretações, de procedimentos, sendo paradigma demarcador de símbolos e saberes.

A escola é a ambiência para a efetivação do papel político do professor, cujo desempenho é inerente à identidade da própria escola. O caráter político do ofício docente se faz presente em todos os momentos, espaços e vivências da escola, quando a autonomia do estudante e o processo de construção de conhecimentos são mediados pela ação docente. Gramsci (1982, p. 9) diz: “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”.

Para Gramsci, a escola deve oferecer formação geral e possibilitar que todos os indivíduos desenvolvam as suas capacidades intelectuais, contrapondo-se a uma educação voltada apenas para privilegiar os que já detêm a hegemonia social.

De onde se deduz a importância do intelectual professor e da escola na tarefa de socialização da cultura, que para Gramsci (1982, p. 121) se concretiza no ideal da escola unitária:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa.

A proposta de Gramsci de uma escola unitária de caráter universal visa atender a todos, sem dicotomia de um ensino clássico para os filhos das classes dirigentes e um ensino instrumental para os filhos dos trabalhadores.

A escola unitária capacitaria os setores dirigidos a se formarem intelectualmente e a influírem diretamente nos processos de decisão, no exercício de uma efetiva democracia política. Gramsci (1982, p. 136) propõe: “[...] um tipo único de escola”, que possibilite ao estudante uma formação “[...] como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”.

O autor quer acabar com os efeitos nocivos de uma escola profissional destinada apenas aos trabalhadores, reforçando sua condição de subalternos e uma escola clássica destinada às classes que se perpetuam no poder e que se instrumentalizam também para tal função através do ensino. Enfim, uma escola em que todos tivessem os mesmos direitos à educação, a mesma circularidade de

conhecimentos e conteúdos, independentemente da classe à qual o indivíduo pertence.

Na defesa da escola unitária, embora reconhecendo e ratificando a sua importância, o autor visualiza uma educação para além da educação escolar. Ela não se resume, ou não se esgota nos limites físicos da escola, o que fica evidenciado por Gramsci (1982, p. 123 e Q. vol 2, p. 40), quando afirma:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

Hoje, uma cultura neoliberal que se irradia também na escola, possibilita que ela seja usada muitas vezes como investimento material-financeiro, ao se voltar para atender o sistema produtivo, para formar apenas para o que o mercado impõe, obedecendo a lógica capitalista.

Os discursos dos empresários da educação centram-se sobretudo nos “resultados” econômicos e constroem um decisivo processo de “tecnificação” do ensino, o que acaba por se refletir na escola, ao determinar os seus currículos, o seu fazer pedagógico.

A educação libertadora aponta em outra direção para a atuação docente, quando o que deve ser proposto é uma outra forma de ação, que possibilite superar a visão fragmentada do conhecimento, como nos ensina Freire (1992, p. 46):

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual *tanto* os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação

libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer.

Essas questões não ocorrem como processos isolados, ao contrário, elas estão intrinsecamente ligadas a todas as outras, tanto no interior da escola, quanto fora dela, com as relações sociais dinâmicas, com as quais a escola se constitui.

Esta análise fundamenta-se, também, na convicção de que o processo formador, o cotidiano escolar e a *práxis* docente nele vivenciada dão significado à função social do professor, o que ocorre não apenas pelas determinações das políticas públicas para essa formação.

A formação do professor é também produzida nas múltiplas possibilidades do processo histórico-cultural, que atribuem significado e moldura ao ser-professor, considerando suas ações nesse processo de interação social, como elemento básico, “Deve-se notar que a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos”. (GRAMSCI, 1982, p. 10)

Essas relações e ações se concretizam cada vez mais na urgência de um trabalho docente de indissociabilidade das dimensões profissional, intelectual, ética e política, ganhando dimensões na perspectiva de uma educação transformadora do homem e da sociedade.

A formação de professores ganha sentido, ao articular o saber e o ser de (re)fazer cotidianos, para a criação de uma professoralidade não determinada, não prescritiva, porém expressa nas diferenças produzidas pela formação profissional, construída pelos professores como sujeitos históricos de seus fazeres e comprometidos coletivamente com a transformação social.

É preciso ter consciência de que, para procedermos transformações, muitos são os desafios a enfrentar e esforços a empreender para uma outra prática, por

entendermos que, por em comum ou dialogar, significa que o conhecimento de um estimula a produção de conhecimento do outro. Isto porque, a relação democrática não reprime a reflexão e a criação, mas ao contrário, desafia o seu exercício. Na relação dialógica não existe a passividade e a neutralidade, pois os interlocutores são agentes no processo de construção do conhecimento.

Nessa direção, a afirmativa de Linhares (2004, p.18) respalda nossa compreensão:

Isto significa que os saberes, para manterem suas vitalidades, não podem isolar-se nem da história das escolas, nem muito menos das práticas sociais políticas e econômicas e, sobretudo, da vida dos aprendentes e dos ensinantes que, afinal de contas, alternam e confluem posições. Ora é um, ora é outro que ensina, mas ambos aprendem, compartilhando vida, desafios e saberes.

Sob o prisma de uma “escola aprendente”, Linhares (2004) diz que no exercício de sua autonomia, uma outra lógica é possibilitada, que dê conta de abrir uma discussão de sua resistência e de empreender inovações, momento em que a mudança possa de fato ocorrer.

Capítulo 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE

2.1 – O professor como intelectual político

O processo educacional não é somente escrito e determinado pelos textos legais, mas, sobretudo, pelo fazer docente no cotidiano de suas práticas, na multiplicidade de suas ações, o que nos faz acreditar na força mobilizadora dos processos instituintes em nossas escolas e, em especial, na escola pública, como reflexo do compromisso de uma proposta democrática e emancipatória de educação.

Na perspectiva gramsciana (1982, p. 121): “[...] a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas”. E, assim, proporcionar a democratização de fato dessa agência formadora, para atender universalmente a todos.

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo. (Gramsci, 1982, p. 137)

E novamente o mestre Paulo Freire (2003, p. 18) nos ensina:

Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser, de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão, do que o produto em si.

A ação do professor é antes de tudo uma ação humana, que deve ter como base o processo de humanização e vitalização constante, produzindo saberes e conhecimentos inspirados nos sujeitos e nos seus fazeres, superando a visão de “falar para”, na dialeticidade de “falar com” os sujeitos históricos envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, Taylor (2003, p. 67) assinala:

Sim, nós nos acostumamos a tudo, à pobreza, à violência, à opressão, ao que se passa atualmente diante de nossos olhos... [...] A não ser que consigamos criar uma pedagogia que articule os saberes solares e nossos saberes lunares, quer dizer, uma epistemologia de envolvimento que não valorize os saberes de uma cultura de silêncio e sim os saberes que vão além de nossas palavras. Uma epistemologia transdisciplinar que integre aos saberes dominantes e científicos nossos outros saberes, os da experiência, da intuição e da emoção.

Para a adoção de uma prática libertadora, compromissada e inspirada em Freire, o ofício do professor se concretiza em atitudes do intelectual político, no pedagógico de seu trabalho. “De fato, nenhuma reengenharia educativa substitui a relação mestre-aluno, nenhuma imagem televisiva, o envolvimento do político com suas lutas sociais”. (Semeraro, 2004, p. 8)

Essas relações e ações se concretizam, cada vez mais, na urgência de um trabalho docente de indissociabilidade das dimensões profissional, intelectual e política. A professoralidade do ser-professor, de se construir na sua intelectualidade e compromisso político, ganha dimensões na perspectiva de uma educação transformadora do homem e da sociedade, em contraposição aos defensores do modelo educacional em que o professor é trocado pela tecnologia, o que reduz não somente o papel de mediação social do professor, mas também a tarefa histórica da educação.

Nesse processo, é importante o papel do intelectual, que na análise gramsciana abrange todos os indivíduos sem qualquer discriminação do tipo de trabalho, pois Gramsci considera que em todos é inerente a dimensão intelectual.

Para ele, todos são intelectuais, porém, só alguns exercem esta função.

Dessa forma, o trabalho intelectual se concretiza em todas as atividades humanas. Para Gramsci, não se pode definir ou localizar o intelectual desprendido da classe (dominante ou dominada), que ocupa na divisão social do trabalho, na forma de produção capitalista. “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*.” (GRAMSCI, 1982, p. 7 e Q. vol.2, p.52).

É interessante, registrar, como Giroux (1997, p.154-155), ao refletir sobre o posicionamento de Paulo Freire a respeito dos intelectuais transformadores e o relacionamento entre teoria e prática, o aproxima da análise gramsciana:

Como o teórico social italiano Antonio Gramsci, Freire redefine a categoria de intelectual e argumenta que todos os homens e mulheres são intelectuais. Isto é, independentemente de sua função social e econômica, todos os seres humanos atuam como intelectuais [...] os intelectuais são

orgânicos no sentido de que *não* são membros externos que trazem a teoria para as massas. Pelo contrário, eles são teóricos organicamente mesclados com a cultura e atividades práticas dos oprimidos.

Para Freire, 'não há contexto teórico se este não estiver em união dialética com o contexto concreto'.

O trabalho intelectual do professor demanda a intervenção consciente em várias direções de sua ação pedagógica, nos limites da sala de aula ou fora dela, no cotidiano escolar ou no contexto social, espaços esses em que também está presente o exercício de sua função política.

Pode-se dizer que, na escola, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos. (GRAMSCI, Q. vol.2, p.44)

O papel político do professor inerente à relação pedagógica influencia desde a reestruturação escolar, até as modificações mais amplas da sociedade, quer através da sua participação direta nos movimentos sociais, fortalecida no coletivo, quer pela influência e direção que seus atos como intelectual orgânico provocam, traduzindo-se no trabalho de conscientização das classes dominadas. Assim, tamanho é o seu papel como organizador/mediador num processo de transformação social. Gramsci (Q. vol.2) sempre esteve preocupado com os dois níveis de consciência: o individual e o coletivo.

Neste sentido, o intelectual orgânico gramsciano se fortalece na compreensão de ser alguém que está em movimentação intelectual constante na "massa" viva da qual faz parte, recria o saber acumulado, repensa e produz conhecimentos e formas

de ação, numa processualidade histórica. O intelectual político está sempre na base e direção dos grupos. Intelectual não é só aquele que tem papel técnico, mas o que dá organicidade, ao pensamento e às ações.

E, assim, fica clara a distinção do papel do intelectual tradicional (enclausurado em suas abstrações teóricas, “ilhado” do social), do intelectual “orgânico” (participante efetivo da dinâmica viva de seu grupo social), na perspectiva de construção de uma nova intelectualidade.

Na construção de uma intelectualidade a partir do saber popular, de uma nova *práxis*, de uma atuação compromissada com o social, com os oprimidos e excluídos, dá-se o espaço político de atuação do professor para o exercício do papel de reconstrutor de uma nova ordem social, atuando coletivamente.

As contradições estão ocorrendo entre o discurso e a prática, entre o ideal e a realidade vivida pelos professores. As potencialidades precisam ser ativadas de forma crítica para se tornarem o aspecto principal e dominante dos posicionamentos e ações políticas. É o espaço onde o trabalho político pode se transformar de potência em ato e os sujeitos escreverem suas histórias.

Junto aos oprimidos e excluídos não é suficiente identificar as formas de exclusão na escola e na sociedade. Inaugura-se uma outra prática quando se vai além, ao ampliar a compreensão das possibilidades de igualdade, não apenas por meio do acesso de todos ao currículo dominante, mas pela modificação dos postulados curriculares, tornando-os ferramentas no sentido de uma formação crítica.

Essa concepção também está inserida na prática da pedagogia libertadora que tem em Paulo Freire seu mais destacado defensor. As suas reflexões trazem a marca do cerceamento de suas idéias subtraídas pela ditadura, mas que se projetam

através da pedagogia da libertação, comprometida ideologicamente com formas democráticas de participação e engajamento social, onde o caráter formador se efetive na experiência educativa.

Essa questão remete à reflexão sobre a ação docente, se compromissada ou não com propostas e atitudes concretas, que traduzam o papel do professor como intelectual, no que está incluída a dimensão técnica e ético-política. Intelectual é aquele que tem uma função política, cuja característica exigida e cada vez mais atualizada é a sua inserção ativa na prática.

O papel que o professor exerce pode ser conservador ou crítico, influenciando o estudante à conformação ou à transformação, dependendo de sua atitude e opção política nessa mediação. Uma das alternativas para reestruturar o ofício de professor é orientar a formação de professores concebendo-os como intelectuais transformadores.

A indissociabilidade entre o conhecer e o fazer, entre o pensar e o agir, evidenciada na teoria gramsciana e na pedagogia freireana, sinaliza uma pedagogia sob o signo da possibilidade, como alternativa compromissada de inovação, de transformação, com fortes marcas históricas e culturais. “A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na avaliação daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer ‘liberdade’”. (GRAMSCI, Q. vol. 1, p. 405)

A força da ação política do professor, de compromisso com o trabalho pedagógico, se faz na certeza de suas ações de compartilhamento coletivo, fortalecendo sua convicção de transformação e viabilizando o projeto pedagógico em ações concretas. “[...] não existe ‘natureza humana’ abstrata, fixa e imutável. [...]”

‘a natureza humana’ é o conjunto das relações sociais historicamente determinadas”.

(GRAMSCI. Q. vol 3, p. 56)

As tarefas políticas do professor ocorrem em todos os momentos vividos no cotidiano de nossas escolas, em todos os gestos, em todos os olhares, por entre todas as “frestas”, em cada decisão, em cada projeto, em cada ação. Ou seja, é a expressão de ser permanentemente educador, comprometido e socialmente engajado. Identifica-se assim, também, o papel do intelectual orgânico gramsciano.

O “fazer político”, no trabalho pedagógico, está em todas as moléculas do tecido educacional, na mediação do ato de aprender, no “pensar” em dialogicidade com o “fazer” e na reflexão crítica sobre esse fazer, o que faz o pensar crítico ser elevado de curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. “O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber). (GRAMSCI, Q. vol 1, p. 222)

Giroux (1997, p.27) também chama a atenção para: “[...] a definição das escolas como esferas públicas democráticas e a definição dos professores como intelectuais transformadores”. E argumenta que a viabilidade pedagógica se dá na combinação do discurso da análise crítica com a linguagem da possibilidade, efetivando-se nas “[...] oportunidades para lutas e reformas democráticas no funcionamento cotidiano das escolas”.

Assim, a escola é o local propício para a aprendizagem democrática autêntica, através do desenvolvimento de conhecimentos que subsidiam essa vivência.

O autor aborda a questão que para os professores desenvolverem e fortalecerem suas práticas como intelectuais, as suas condições materiais de

trabalho são indispensáveis, pois elas constituem a base concreta para o desempenho profissional.

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político, significa inserir a escolarização diretamente na esfera política [...] tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora. (GIROUX, 1997, p. 163)

Kincheloe (1997, p. 202), ao reverenciar o mestre Paulo Freire, registra: “Como Paulo Freire há muito argumenta, a política não influencia meramente um aspecto do processo educacional, ela forma todo ele”. (grifo nosso)

2.2 - A formação continuada de professores

Na perspectiva de uma educação transformadora do homem e da sociedade, a formação de professores, quer inicial ou continuada, é vista como uma possibilidade. Expressa um perfil de escola, de professor e de proposta educacional. Essa proposta não acontece isoladamente na escola, se traduz na interação professor-aluno-sociedade e se torna a expressão do compromisso com o ser humano, como construtor de sua historicidade.

Nessa dimensão, a Formação Continuada de Professores ganha sentido, ao articular o saber e o ser de (re)fazer cotidianos, para a criação de uma professoralidade não determinada, não prescritiva, porém expressa nas diferenças produzidas pela formação profissional, construída pelos professores como sujeitos

históricos de seus fazeres e compromissados coletivamente com a transformação social.

Essa concepção de formação do professor supera a de simples aplicação de regras e conteúdos à prática pedagógica, conforme refere Misukami (2002), ou seja, não se resume a um aparato de conteúdos e técnicas aplicáveis à prática sob a forma de uma racionalidade técnica.

Ao discutir “formação”, Nosella (2003) diz:

O termo **formação** apresenta uma profunda ambigüidade em seu núcleo semântico original. Paradoxalmente, é essa ambigüidade que torna o ato formativo um ato humano, ético, de liberdade e opção. Pois sabemos que o fundamento da ética é a possibilidade do fracasso e do sucesso ao mesmo tempo. Assim, formar alguém pode se tornar um processo autoritário, um forçar alguém a imitar um modelo preconceituoso sufocando ou anulando a própria liberdade. Os modelos, nos processos educativos, matam a “possibilidade”, são espelhos retrovisores ilusoriamente vistos como horizontes futuros. Servem para serem reformulados, não imitados. Ao mesmo tempo, porém, formar alguém se torna um processo de cumplicidade entre o formador e o formando, no qual o primeiro apresenta formas e experiências conhecidas e o segundo exercita a liberdade e cria o futuro. A cumplicidade é uma oculta e silenciosa troca de valores, no delicioso e delicado jogo da liberdade. Por isso, o ato de formar é essencialmente um ato ético, de liberdade. Mas, se de um lado o conceito de formação contém um núcleo de significação preconceituosa, excludente e autoritária, de outro lado, contém um sentido de possibilidade, de ação dialógica, de cumplicidade entre o educador e o educando.

As demandas sociais dirigidas atualmente à escola exigem desta um novo projeto, um outro perfil de professor, com uma nova base formadora, “[...] para aderir a uma perspectiva mais complexa, a da formação do cidadão nas diversas

instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental.” (Misukami, 2002, p. 12). E, assim, atender as novas exigências sociais, estabelecendo relações do saber docente, do saber escolar, com a realidade na qual as práticas sociais se produzem.

Na atual realidade e com as exigências de formação do professor segundo uma concepção mais compromissada com o social, não é suficiente apenas a aquisição de conteúdos, mas, também, é necessário a ação, para abranger as demandas atuais no propósito de aprender a ser professor. Sheibe (2003, p. 61) diz: “as experiências educativas têm demonstrado que a produção do conhecimento e a formação do professor são dimensões indissociáveis, posto que tomam como eixo a ação docente em suas distintas formas de materialização”.

Considera-se que as experiências inovadoras e instituintes em educação se dão na urgência dos movimentos de professores para a reinvenção da escola, da sala de aula e na possibilidade de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas produzidas coletivamente pelos professores, em diálogo com a realidade escolar, num espaço de interlocução. “Como os caminhos da liberdade – que se desdobram e se recombina – essa pedagogia recolhe, sistematiza e intensifica pistas e caminhos para uma outra educação e uma outra sociedade”.

(LINHARES, 2003a, p. 15)

É uma outra forma de instituir as experiências em educação, como alternativas de superação de uma formação tecnicista e automatizada, de uma lógica capitalista que vê o aluno como cliente de um “serviço”, para colocá-lo no centro da história como sujeito.

Essas experiências se dão na busca de uma outra racionalidade a dimensionar e orientar o trabalho docente, que não acontece apenas na sala de

aula, mas se amplia no espaço potencial da realidade, envolvendo a escola, a sua comunidade, o seu contexto, ampliando espaços históricos de autonomia e autoria.

No sentido de articular o conhecimento acadêmico e os conhecimentos que fazem parte da prática do professor, Tardif (2000, p. 112) diz: “[...] seu trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”.

Nessa perspectiva, é esclarecedora a contribuição de Silva, W. (1999, p. 48), ao afirmar:

[...] o professor é percebido sobretudo como profissional que reflete, questiona, problematiza, interroga permanentemente a sua prática político-pedagógica cotidiana, que não se limita às relações pedagógicas que ele mantém na escola ou em outros espaços sociais em que atua como professor, visto que tais relações também ocorrem para além do espaço escolar.

É preciso considerar a importância da formação continuada e o caráter dos saberes nela construídos, que devem ser tecidos com criticidade e compromisso de renovação, entendendo os educadores como profissionais criativos e transformadores da realidade.

A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), no documento final da sua XI Reunião (Florianópolis, 2002), reafirma seu posicionamento de “incorporação da formação continuada” como dimensão constituinte para a formação do profissional da educação, além da “unidade teoria e prática”, que é defendida também por autores que se propõem a estudar o processo de formação continuada.

Nesse documento (2002, p. 28), a ANFOPE registra o seu posicionamento a

respeito do tema:

[...] o desenvolvimento de ações cooperativas de educação continuada é uma exigência do processo de formação e profissionalização atual, principalmente se objetivar a aproximação cada vez maior das Universidades com a escola de educação básica, envolvendo as associações científicas, profissionais e os sindicatos.

Nessa perspectiva, a educação continuada deverá

ser definida como:

- . direito de todos os profissionais da educação e dever das instituições contratantes, que deverão criar condições para sua operacionalização;
- . associada ao exercício profissional do magistério, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais que lhe permitam, inclusive, ascender na carreira e ocupar funções mais elevadas;
- . capaz de fundamentar o profissional da educação para contribuir para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos de instituições educativas em que atua, de respeitar a área de conhecimento do trabalho e de resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação;
- . um processo de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos e valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente, buscando desenvolver pesquisas no campo de conhecimento do profissional da educação;
- . desenvolvimento, pelas instituições contratantes públicas e particulares, de uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua;
- . elemento de avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação;
- . direito do profissional da educação e do trabalhador da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais.

O processo de formação continuada, segundo Collares, Moyses e Geraldi

(1999, p. 208):

[...] implica redefinir radicalmente o modo de relação do sujeito com o conhecimento, introduzindo no conceito de formação a fluidez dos processos constitutivos. Como nem sujeito nem conhecimento são fixos e a-históricos, é preciso tornar o constante movimento – a história – como lugar de constituição de ambos.

Destaca-se um dos eixos dessa formação registrado por Imbernón (2002, p. 48): “a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”.

A prática docente possibilita, no enfrentamento das questões cotidianas, além da utilização de conhecimentos, também a recriação transformadora do trabalho docente e a produção de saberes e experiências construídos no seu interior. Conforme Collares, Moyses e Geraldi (1999, p. 210): “[...] a educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos, entre sujeitos e conhecimentos, não só desvaloriza os saberes, mas também os sujeitos que os produzem”.

Um processo de *formação continuada*, usando uma metáfora, não é construído como se faz com o “odômetro” de um carro (zerando-o quando se chega ao lugar determinado), não é um eterno recomeçar do ponto inicial. No caso, o tempo conta como construção, o exercício profissional também ensina, sem desconsiderar os conhecimentos anteriores. Embora, muitas vezes, seja necessário consultar a “bússola”, (re)fazer os caminhos, “aprumar” os rumos, mas a história dos fatos, do processo, dos conhecimentos e do sujeito, estão imbricadas nessa

construção. É um processo que permite até rupturas, porém, para compartilhar o novo, sem deixar de considerar as experiências e as aprendizagens, já registradas social e historicamente, que permitam compromissadamente vivenciar o presente abrindo possibilidades futuras.

O cotidiano escolar e a “*práxis*” docente nele vivenciada dão significado à função social do professor, que Freire (1998, p. 43) registra: “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nessa abordagem, preocupada com a relação entre teoria e prática, procura-se evitar os equívocos que ocorrem nos programas, quando são reduzidos apenas a conhecimentos técnicos. Nesse sentido, o registro de Giroux (1997, p. 159) é importante: “em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico”.

Nesse processo de transformação, estão implicados os conhecimentos construídos, ressignificados e compreendidos na formação profissional e a sua articulação com a prática pedagógica dos professores, numa perspectiva ampliada dessa prática, que não se restringe somente à experiência, mas abrange também os conhecimentos que são apreendidos por seu intermédio. Como Freire (1998, p. 42-43) diz: “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensamento sobre o fazer”.

A opção, neste trabalho, pelo termo *Formação Continuada*, deve-se ao fato de valorizarmos o conceito de construção do profissional-professor e definirmos esse

processo de formação docente para além de sua certificação oficial referendada na formação inicial. É “[...] um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda – *career-long* ou *life-long career* (KNOWLES & COLE, 1995 apud MIZUKAMI, 2002, p. 13).

Nessa perspectiva, se inclui a idéia de desenvolvimento profissional do professor, de aperfeiçoamento de sua prática, elevando continuamente a qualidade de sua função docente.

Ressaltamos a relevância de repensarmos a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento e instrumento de profissionalização, como aponta Alarcão (2001, p. 23):

[...] os professores tomam consciência de sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos. Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa.

A reflexão sobre: que professor queremos formar? faz-se necessária. Nessa direção, Frigotto (1999, p. 77) registra:

Para aqueles que acreditam que as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificadas, que tipo de projeto de sociedade devemos buscar construir, que tipo de valores e conhecimentos devemos desenvolver, quais as implicações para a formação e profissionalização do educador?

A formação continuada de professores tem um sentido mais amplo, de um espaço de (re)significação de saberes, que se traduz numa atitude do professor

como profissional reflexivo, para o desenvolvimento do pensamento e da ação docente.

O conceito de profissional reflexivo constitui-se como elemento estruturante de estudos sobre o tema formação de professores, respaldado entre outros, em Schön (1998) e em Paulo Freire (1998), quando afirmam que na função e formação docente deve estar inserido o exercício da criticidade, que promove a curiosidade ingênua ao patamar de curiosidade epistemológica. Esse salto qualitativo é enriquecido no cotidiano escolar através da relação dialógica entre professor e aluno.

Uma situação comum, principalmente, na fase de implementação de reformas educacionais, de novas propostas curriculares ou execução de projetos que partem dos órgãos dirigentes do sistema, é planejar e colocar em ação programas de formação de professores, na expectativa de que “professores preparados” viabilizem melhor tais propostas na escola e, mais especialmente, na sala de aula. As possíveis inadequações ou desconhecimentos são geralmente atribuídos aos professores, que são apontados como culpados pelo fracasso daquele projeto ou daquela política de reforma a ser colocada em execução.

Porém, há questões que são subjacentes a esses embates, discussões e propostas: qual conhecimento ou qual formação é necessária para o professor desempenhar bem o seu ofício? Que saberes devem ser desenvolvidos para melhor executar o seu trabalho?

Muitas vezes a maior preocupação com o professor sujeito de um programa de formação continuada é dotá-lo de uma gama de informações, ou mesmo de determinar o tipo de conhecimento necessário para transmitir a seus alunos ou de como abordar esses conhecimentos, esquecendo que o professor naquele processo

é o sujeito ativo de sua aprendizagem. Candau (2001, p.51) diz: “qualquer possibilidade de êxito no processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente”.

Para uma realidade se tornar inovadora ou transformadora, implica no fato do professor estar comprometido e envolvido na construção daquele saber, não se resumindo a ouvir informações teóricas muitas vezes dissociadas de sua prática, ou reduzidas à mera aplicação dos conhecimentos teóricos à prática, numa simples racionalidade técnica.

Conforme também analisa Pérez Gómez (1995), qualquer situação de ensino, independente de sua amplitude, é única, tanto na sua complexidade, quanto no conflito à qual é submetida e para a qual não existe uma teoria única e certa que permita uma identificação unívoca de regras e técnicas a utilizar na prática.

A concepção sobre o que consiste o saber docente e como se processa, por parte dos formuladores das políticas de formação de professores, determina a condução dos processos formadores.

Na análise que faz sobre o saber docente, Shön (1995) adverte para a condição de o saber se resumir a fatos e teorias determinados, certos, isolados e organizados em categorias. O que afirma ser uma concepção muito primária, comparando àquelas em que a construção do saber abrange um contexto com suas interfaces e complexidade e que tem a influência decisiva de vários fatores.

Por outro lado, as exigências com referência aos professores aumentam, na medida em que lhe são atribuídas cada vez mais funções, responsabilizando-os pelo cotidiano escolar e assim o foco é cada vez mais direcionado para a sua formação, que é influenciada e até mesmo dirigida, ao longo da história, pela concepção que

os órgãos dirigentes dos sistemas de ensino têm sobre a função do professor, sobre o papel da escola e as expectativas em torno do que é ensinar e como fazer.

Então como formar esse profissional no processo de suas ações? Que paradigmas formadores compõem o quadro teórico e prático desses processos?

O processo de reflexão-na-ação com Schön (1995) e Pérez Gómez (1995) possibilita uma concepção do saber como uma construção processual, interligada a diversos fatores e ao contexto em que está inserido e que também é permeado de emoções, dúvidas, questionamentos e quantas incertezas! O fazer da prática de ensino favorece e constrói essa análise e sua construção.

O autor Pérez Gómez (1995, p. 96) traz sua análise anterior (1990) e de Zeichner (1983), ao se deter em duas formas distintas de atuação do professor como profissional do ensino: “[...] a do professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autônomo, que reflete, que toma decisões e que cria durante a sua própria ação.”

O professor-técnico se emoldura na racionalidade técnica, denominada por Schön (1983), baseado em Habermas (1971), de caráter instrumental e “[...] trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”. (PÉREZ

GÓMEZ, 1995, p. 98)

A maior parte da investigação educacional, nomeadamente nos últimos trinta anos, desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental. A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo – produto, a concepção do professor como técnico e a

formação de professores por competências são indicadores eloqüentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica.
(Ibidem, p. 98)

Os limites da racionalidade técnica são castradores no sentido de que as relações ensino-aprendizagem não se dão de forma linear, em modelos estanques de perguntas e respostas, mas sim envolvem uma riqueza de ações com suas interfaces em todos os outros sistemas como o social, o econômico, o familiar, com suas complexidades e valores, uma vez que os esquemas de análise originadas da racionalidade técnica engessam e reduzem a realidade social tal qual esta se apresenta.

Na tentativa de superação do enfoque da atividade profissional do professor como prioritariamente técnica, uma outra base epistemológica da racionalidade se apresenta, no sentido de sinalizar a tarefa do profissional-professor, que é a da racionalidade prática, que possibilita outra forma de atuação do professor baseada na reflexão-na-ação, na tentativa de superar a relação mecânica do conhecimento científico-técnico e a prática docente.

A reflexão-na-ação se traduz em atitudes do professor reflexivo (Schön, 1995), que também é analisado por Pérez Gómez (1995, p. 102):

Dito de outro modo: parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

O que o autor defende é que não se pode considerar a atividade prática do professor sempre como uma exclusiva atividade técnica. Ele propõe que seja conceituada como atividade reflexiva na qual pode-se permitir algumas aplicações de caráter técnico. O mesmo autor complementa: “a abordagem unívoca e positivista da ciência tem uma utilidade muito limitada para a prática social e para a ação do profissional que é chamado a enfrentar problemas de grande complexidade e incerteza. (PÉREZ GOMÉZ, 1995, p. 101)

A atitude de reflexão do profissional implica seu envolvimento para além de uma transposição linear do conhecimento e a prática para uma atitude de relacionar todas as suas experiências, valores, ideologias e compromissos sociais com os quais compartilha e dos quais assimila significados.

Shön (1995, 2000) considera como conceitos integrantes do pensamento prático, da racionalidade prática: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

O primeiro diz respeito mais diretamente ao saber fazer e saber explicar o que se fez. O segundo, a reflexão-na-ação, se constitui essencial na formação, pois permite interagir com a prática se concretizando a aprendizagem.

A reflexão sobre a ação consiste num processo que, de forma individual ou coletiva, exige para a análise os esquemas de pensamento que o profissional utiliza diante de situações problemáticas, levando em consideração o contexto em que foi produzida; é a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processo de sua própria ação. Sobre este momento, (Argyres apud Pérez Gómez,

1995, p.105) chega a dizer que: “a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional”

Em síntese, a utilização do pensamento prático é composto pelos três processos interligados, que ao mobilizarem o pensamento do profissional-professor, permitem uma intervenção mais consciente e racional na sua prática, o que lhe possibilita uma reflexão crítica sobre a mesma, como indica Paulo Freire (1998), com propósito de restauração, inovação e transformação de sua própria prática.

O *pensamento prático* do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora. Ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação *na e sobre* a ação, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação. (PÉREZ GOMÉZ, 1995, p.106)

Este estudo possui respaldo teórico também em Nóvoa, que compartilha dessa concepção e confirma seu posicionamento ao considerar o professor como protagonista ativo nas diversas fases do processo de sua formação, para o que é importante “[...] investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

(Nóvoa , 1995a, p. 25). Assim:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de um cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (Ibidem, p. 24)

A compreensão da profissionalidade docente não é tarefa simples, porque para conceituá-la vários fatores compõem seu significado e sua complexidade se alinha no contexto social e histórico no qual se inscreve e que está em permanente mudança.

As profissões são caracterizadas e diferenciadas pelo escopo que lhes é pertinente na prática, ou seja, pelo fazer de cada ofício profissional. Assim, no caso da profissão de professor, a profissionalidade se constitui no que é específico da ação docente. Na conceituação de Gimeno Sacristan (1995b, p. 65): “[...] é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Ao analisar essa conceituação, Contreras (2002) diz que ficam evidenciados os aspectos mais descritivos do trabalho na prática, mas o próprio Gimeno Sacristan (1995) faz a observação de que estabelecer determinações da prática é limitar a atuação dos professores, e chama a atenção para a capacidade de mobilização e participação dos sujeitos nos processos de mudanças dos contextos. O que se pode compreender com a autonomia e a autoria da ação docente.

Ao analisar a conceituação de Gimeno Sacristan (1995), Cunha (1999, p. 133) observa um outro enfoque quando diz: “[...] evidencia-se, nessa conceituação, que a profissionalidade contempla muito mais a subjetividade do professor inserido na prática”.

Contreras (2002) compara a definição de profissionalidade de Gimeno Sacristan, anteriormente citada neste trabalho, com a de Hoyle (1980), que definiu-a como “[...] as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam” e, a partir da análise dos dois autores, Contreras (2002, p. 74) assim registra: “a partir dessas

duas definições, poderíamos concordar que a profissionalidade refere-se às *qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo*".(grifos do autor)

A compreensão de profissionalidade docente que Contreras (2002) analisa não se reduz a descrever o desempenho do trabalho do professor, mas complementa com a idéia da expressão dos valores e pretensões que o professor deseja alcançar e desenvolver na profissão.

O autor esclarece que as qualidades para o desempenho docente não são pré-determinadas e imutavelmente fixadas , mas sim, interpretadas e alinhadas diferentemente, de acordo com as necessidades e exigências dos contextos.

E pela importância que o contexto assume na prática docente, não é possível entender a atuação do professor de forma isolada, como explica Gimeno Sacristan (1995, p.66): "o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem".

Na compreensão social da função docente, é de suma importância analisar a prática docente e o caráter determinante que assume na formação de professores.

Gimeno Sacristan (1995) alerta que embora a prática educativa remeta, principalmente, para a ação didática, ela não pode ser reduzida apenas aos fatos concretos dessa ação, é necessário circunscrevê-la também nas dimensões menos evidentes.

É a profissão em ação. O conhecimento da prática pedagógica, bem como a possibilidade de proceder as alterações necessárias, segundo (Popkewitz 1986 apud Sacristan 1995, p. 65) implicam na interação entre três contextos diferentes:

- a) O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas cotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos “prática”. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores;
- b) O contexto profissional dos professores, que elaboraram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o coletivo profissional.
- c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

À luz da teoria de Nóvoa, adotam-se também os pilares para a formação docente: o professor e o seu desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e a escola com o seu funcionamento, organização e projetos.

O desenvolvimento pessoal do professor é estimulado também pelo processo de formação “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. (NÓVOA, 1995a, p.25).

Como (Nias *apud* Nóvoa, 1991, p. 23) registra: “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

É o professor apropriando-se de seus processos formativos, mobilizando não só os conhecimentos adquiridos, mas também as suas vivências na produção de saberes.

Essa dimensão abrange a sua identidade pessoal e possibilita a (re)construção, significado e desenvolvimento de sua própria história de vida, para o que é necessário um constante exercício de reflexividade crítica, que tanto alimenta a produção de saberes, como implica também em suas vidas. Como propõe Tavares et al (1991, p.90): “a formação contínua de professores deverá almejar níveis mais elaborados de auto-conhecimento”.

O profissional-professor sentir-se-á mais seguro quando nesse processo de construção como pessoa e profissional puder “lançar mão” de seus referenciais, ao enfrentar a problemática cotidiana do trabalho.

Nóvoa (1995, p. 26) enfatiza que o processo reflexivo proposto por Shon:

[...] ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a “sua” vida*, o que no caso dos professores é também *produzir a “sua” profissão*. (grifos do autor)

As situações e problemas que o professor enfrenta no cotidiano de seu trabalho têm complexidade e características únicas que exigem do profissional professor o exercício de suas capacidades, quer primordialmente pessoais e/ou profissionais.

O auto-desenvolvimento reflexivo possibilita encontrar soluções quando “lançar mão” de saberes experienciais da prática docente, de conceituações e concepções que o assunto exige, o que permite ao professor apropriar-se dos saberes necessários para o exercício de sua profissão.

Sobre o uso da “racionalidade fragmentária, dicotômica e hierarquizada”, que predomina ainda no pensamento e ações dos professores, Linhares (2004, p. 61)

aponta que:

É a partir de sua vigência que se opera um tipo de separação dos saberes e conhecimentos da própria vida e, conseqüentemente, da vida dos ensinantes e aprendentes. Como se os conhecimentos fossem constituintes de uma bagagem a ser carregada e mantida como algo externo. Aliás, foi desta

separação e de sua suposta seqüencialidade que foi difundido um esquema aplicacionista, em que o acervo teórico foi concebido como precedente à prática e superior a ela.

A tarefa do professor como produtor da sua profissão não se faz isoladamente, está interrelacionada também com o contexto em que está inserida e no qual atua, o que implica processos de mudança não só do professor como profissional, mas também da escola. Poderíamos até dizer que é uma via de “mão dupla”, com respaldo em Linhares e Nóvoa, entre tantos outros autores e pesquisadores.

Nóvoa diz ser necessário o empenho dos professores para a escola mudar, mas também fica difícil os professores mudarem se não houver uma transformação das instituições escolares em que trabalham. Ou seja: “o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos”. (NÓVOA, 1995a, p. 28)

A formação de professores é indissociável da mudança e intervenção na escola, por outro lado é necessário a escola se engajar no processo de transformação, de apropriação e produção de conhecimentos. Essa dialética pode ser possibilitada na dinâmica da formação continuada de professores.

Linhares (2004, p. 63) registra:

Daí a relevância de que a formação dos professores seja contínua, permanente e vigorosa para que seja capaz de ressignificar a cultura escolar vigente, dotando-a de aberturas e movimentos instituintes porque includentes, canalizando para a instituição escolar observações, análises e intervenções que atendam as suas singularidades e que não deixem escapar as articulações que mantêm com sua sociedade e com a história da humanidade.

Esse entrelaçamento teórico e respaldo científico no que se refere à valorização do saber docente também tem proposições afirmativas em Tardif, bem como em Silva, W. e Linhares. Ao tratar dos saberes docentes, Linhares (2000, p.

36) registra:

Há também uma concordância de que são múltiplas as fontes destes saberes, onde a formação escolar, pedagógica, continuada e exercida em serviço, articula-se com dimensões do vivido, fora da escola, com a experiências familiar, cultural, comunicacional, social e política. [...] estas práticas e concepções de saberes docentes, circunscritas aos conhecimentos e métodos já organizados, testados e referidos, deixam escapar o que subterraneamente alimenta a produção e a escolha destes temas e destas formas de ensino, ou seja, a própria concepção de saber e, portanto, de prática pedagógica.

O saber dos professores está relacionado com a prática docente, quando o profissional mobiliza seus conhecimentos teóricos, seus conhecimentos específicos, suas características como criatividade e subjetividade no exercício de seu ofício de ensinar e que dão suporte para a sua prática docente.

A partir de uma mudança de referencial sobre os conhecimentos do professor, deixando de vê-lo como “recipiente” de teorias de uma “educação bancária” criticada de forma contundente por Freire em sua obra, desloca-se o foco da formação profissional e passa-se a considerar os professores como sujeitos do conhecimento.

A subjetividade dos professores em ação é central na abordagem dos mesmos como produtores de saberes construídos dialéticamente. Essa visão possibilita considerar que as ações dos professores não se reduzem ao simples saber instrumental, mas englobam elementos de sua prática, suas vivências, seus valores, sua afetividade e todas as dimensões do seu ser. É esse movimento intersubjetivo que permite a produção de saberes.

Considerar os professores como sujeitos ativos de sua prática, como observa Tardif (2002), é admitir que a prática docente não se reduz à aplicação de saberes teóricos, sendo um espaço de produção de saberes originados dessa prática.

Mas a questão dos saberes docentes tem um outro enfoque – o político – que pode ser limitador ou emancipatório nos planos de ação, nos projetos de formação continuada que demarcam as formas de ação e têm conseqüências práticas tanto na elaboração das propostas como na sua efetivação. “[...] entretanto, se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.” (TARDIF, 2002, p. 127)

Essas idéias e questões orientam a proposta de formação continuada de professores, na perspectiva de configurá-la como uma unidade social ativa e transformadora, como um espaço crítico e criativo.

Espaço onde a transdisciplinaridade dos saberes acontece na sistematização dos conteúdos, onde a produção teórica seja indissociável da prática, intermediada pelos sujeitos que a compõem. Idéia corroborada por Linhares (1999, p. 12), quando assinala: “não se pode deixar de admitir as exigências crescentes de permeabilidade entre os núcleos teóricos e práticos desses processos formadores”.

É uma tarefa em que as ações individuais adquirem um sentido, à medida que se articulam efetivamente em um projeto coletivo, o que dará mais credibilidade aos programas de formação continuada.

A efetivação de programas de formação continuada que visam atingir os professores isoladamente tem como foco a simples aquisição de conhecimentos. O contrário se observa, quando propostas que têm como eixo as dimensões coletivas favorecem de forma mais substantiva a formação para a emancipação profissional.

A autonomia é categoria básica de uma ação coletiva de produção profissional, de forma que os professores adquiram mais auto-confiança em seus saberes vivenciados na prática.

Nóvoa propõe um deslocamento da formação na perspectiva da dimensão acadêmica, para centrá-la na perspectiva profissional. Nessa mudança de foco a ser pensada está a necessidade de uma reflexão a partir da profissão docente.

Lugar no qual cabem várias reflexões, a começar pelo planejamento da formação, que de modo geral, quando programada pelo Estado, assimila uma forma de controle desde o caráter burocrático da proposta, até mesmo oferecendo modelos supostamente mais democráticos, mas, muitas vezes escondendo o controle sobre a profissão docente, sobretudo quando as iniciativas objetivam as formações para a compreensão das reformas educacionais.

Nesses modelos, o mais importante é atender os objetivos já determinados pelo sistema e adequar suas ações numa atitude conformista. No caso da formação continuada, reflete uma visão deformada conceitualmente, uma vez que não é concebida como uma possibilidade de desenvolvimento institucional e profissional dos professores.

De modo geral, nos programas de formação de professores, há um grupo que pensa a formação e outro que participa das programações nos modelos já definidos. Basta observar, principalmente, os programas oferecidos pelos sistemas de ensino a uma grande massa de professores. Prioriza-se a abrangência quantitativa em detrimento da qualidade. E, assim, o Estado mantém a tutela de mando e de controle sobre a profissão docente.

[...] cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a programas como os

Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras e os programas de formação inicial à distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias. (FREITAS, 2002, p. 8). Disponível em <www.scielo.br> Acesso em: 1º março/2006.

A formação continuada tem um caráter importante para a efetivação de políticas de valorização do profissional da educação, fortalecidas quando articuladas à formação inicial, às condições materiais de trabalho, salário e a planos de carreira.

Essa formação é compreendida como:

[...] continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998, *apud* Freitas, 2002, p. 9). Disponível em: <www.scielo.br> Acesso em: 1º março/2006.

A visão sobre a profissão de professor determina a direção dessas propostas: se mais controladoras e assim resvalando na maioria das vezes para um atendimento emergencial, de domínio de técnicas apartadas de uma reflexão sobre as formas de atuação docente e a mudança de postulados para o exercício da profissão Ou, em outra direção, quando aponta a formação de professores com mais autonomia, em que as propostas já formatadas sejam substituídas por criações coletivas, de respeito às experiências e saberes construídos e ressignificados no exercício da profissão docente.

Nóvoa (1995) também adverte para os elementos de tensão a que são submetidos os professores num programa de formação que lhes é oferecido: um, seria a tendência de apartar o processo de concepção das propostas ou cursos, de seu processo de concretização pedagógica. Um outro aspecto é o da intensificação do trabalho docente, com uma sobrecarga de atividades a que são submetidos os professores. É evidente, por exemplo, a superlotação de alunos em uma turma. É um quantitativo exagerado de alunos, impedindo decisivamente um trabalho de aprendizagem e de atendimento às peculiaridades de cada aluno. Chega a ser, em muitas escolas, uma exaustão das condições físicas dos professores.

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos: obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhe digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede lugar à quantidade.[...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores. (APPLE e JUNGCK apud NÓVOA, 1995a, p.24)

Um outro aspecto que Nóvoa (1991,1995) enfatiza no que diz respeito à formação docente é o de uma desarticulação entre a formação e os projetos das escolas, o que inviabiliza a formação em seu eixo de referência, que é o “*desenvolvimento profissional dos professores*”, tanto no plano individual como no coletivo.

Dentre os temas na área de educação que têm suscitado interesse em ser investigados está o da formação e desenvolvimento profissional dos professores, bem como os saberes que permeiam esses processos.

Especialmente, a temática *formação continuada de professores* tem provocado a produção de conhecimentos nessa área, embora que, por ser mais recente esse exercício, não há ainda uma produção quantitativamente representativa, daí, a necessidade de mais pesquisas, principalmente, pelos vários enfoques que direcionam o tema.

Mas, dentre alguns recortes teóricos e metodológicos, um ponto tem sido comum em alguns estudos, é justamente o da prática pedagógica e o desenvolvimento profissional do professor.

A formação continuada viabiliza ao professor, numa perspectiva crítica, questionar, retificar e/ou mesmo legitimar o conhecimento e sua atuação prática, o que implica um posicionamento dinâmico por todo o percurso de sua profissionalização. O professor que já atua profissionalmente se vale do saber da experiência, de um conhecimento já interiorizado e como refere Alarcão (1995) deve torná-lo explícito e problematizá-lo com frequência.

Exige-se da formação continuada maior complexidade e compromisso de reestruturação, na superação do enfoque técnico, em que o professor apenas se reduz à aplicação e reprodução. Imbernón (2002, p. 52) registra: “isso provoca uma alienação profissional, uma desprofissionalização, que tem como conseqüências a espera de que as soluções venham dos ‘especialistas’”.

O que se observa ainda é que programas que têm a pretensão e até usam a retórica de formar professores reflexivos ficam só no discurso, reduzindo o professor a seguidor da “receita”, como se os professores não soubessem pensar, nem criar. A

possibilidade de reflexão em um programa “formatado” é bastante reduzida. O que é mais incongruente é que alguns programas tratam do ensino reflexivo usando modelos que o restringem a uma concepção predominantemente técnica.

É possível afirmar que a preocupação com a formação continuada de professores faz parte dos planos e ações de renovação pedagógica fomentados pelos sistemas de ensino, desde há muito anos. Muda o enfoque dessa formação, conforme a concepção sobre o tema. Candau (2001), ao analisar esse processo, constata que a maioria dos programas têm uma abordagem que a autora denomina como “clássica”, ainda na perspectiva superada de reciclagem, de “refazer o ciclo”, chegando mesmo a afirmar que essa forma é a mais oferecida de formação continuada.

Essa visão “clássica” carrega uma concepção dicotômica entre teoria e prática, separando ainda os que produzem o conhecimento daqueles responsáveis pela sua aplicação. E Candau (2001, p. 55) também questiona: “se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução, estes processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica?”

Em oposição a essa visão “clássica”, está se desenvolvendo uma nova concepção de formação continuada constituída por outros parâmetros de reflexão e conseqüentemente orientando as investigações para uma nova concepção de formação continuada.

Nessa abordagem do processo formativo como um “continuum”, na perspectiva da formação continuada, têm sido focalizados eixos de investigação que dão base a uma referência de análise, que melhor atende as possibilidades dessa formação. Candau (2001), sintetiza, dentre esses eixos: a escola como *locus* da

formação; o saber docente como referencial com seu reconhecimento e valorização e as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

A formação continuada busca novos caminhos, ao tratar de questões educacionais por intermédio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e uma permanente (re)construção da identidade do professor, no que estão implícitas as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente, pois a formação docente é um processo de aprendizagem permanente, não só realizada no contexto escolar, mas também como processo que se realiza ao longo da vida.

O sistema educativo de uma sociedade direciona sobremaneira as concepções de sociedade e de homem que se quer formar e assim não são planejadas oficialmente ações educacionais à margem do que é pensado sobre educação, processos formadores e compromissos sociais e éticos a serem assumidos hoje e projetados para o futuro.

Nesse sentido, observa-se a condução do Ministério da Educação quando da aprovação do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, onde mais uma vez fica demonstrada a força reguladora do Estado na determinação das políticas de formação de professores.

As análises realizadas por Freitas (Boletim ANFOPE/2003) sobre o I Encontro do Sistema de Formação Continuada e Certificação de Professores demonstram a forma centralizadora e até mesmo autoritária adotada pelo MEC para a aprovação das matrizes para a formação continuada.

O que ficou evidente, segundo a autora, é que a intenção do MEC era garantir naquele Encontro Nacional a aprovação de suas propostas pelos educadores e representantes das entidades na normatização do Exame Nacional de

Certificação reduzido a instrumento de avaliação docente, regulamentado através da Portaria 1403/03, com forte marca na exclusão de professores e não na sua formação.

Diante das manifestações de vários estados expressas nos encontros estaduais, o MEC, sentindo a reação as suas propostas, fez alterações que demonstraram o recuo em alguns itens, na tentativa de conquistar apoio das representações estaduais de professores para as propostas lançadas.

Freitas (2003, p. 1) nessa análise do Encontro, assim se refere:

Esta reação levou a Secretaria a realizar três flexões táticas, já antes do Encontro Nacional:

1. inverter a ordem das palavras do programa Toda Criança Aprendendo – Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores – para Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.
2. apresentar as matrizes não como referências para o Exame de Certificação, mas como matrizes para a formação continuada.
3. aproximar-se das entidades acadêmica buscando construir consensos que lhe permitissem encaminhar a proposta das matrizes.

As referidas matrizes se reduzem a instrumentos de avaliação das competências docentes centradas num modelo de caráter técnico-instrumental. Quanto à concepção de formação sócio-histórica em seu aspecto pleno, sempre defendida pelas entidades de educadores para as políticas de formação de professores, não foi considerada. Linhares (2000, p. 36) assim registra:

Se por um lado, as idéias criadoras, inventivas são – mais que nunca - buscadas com voracidade, por outro, aquelas que impulsionam tecnologias concentracionistas são – sem dúvida – as que desfrutam de maior apoio oficial, com a promoção de

um campo de visibilidade que as vai tornando familiares, naturais, como um atalho para sua legitimação política.

As políticas de formação de professores impostas pelo MEC, apresentadas como matrizes para a formação continuada, não passam de instrumentos de medida de habilidades e competências, reduzidamente instrumentais e reguladoras do trabalho docente.

A crítica se mantém, em razão dentre outros aspectos, do desejo das entidades acadêmicas e científicas nacionais em discutir e se posicionar sobre a política global de formação e valorização do magistério tão autoritariamente e de forma enviesada proposta pelo MEC.

Em suma, o programa do MEC denominado Toda Criança Aprendendo - Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores se restringe às matrizes do exame, apresentadas sob a forma de um conjunto de habilidades/capacidades/competências para a formação de professores, que segundo Sheibe (2003), acentua as políticas do governo anterior na função “reguladora” expressa em diretrizes, referenciais, parâmetros, certificação etc., contendo medidas de forte critério meritocrático.

A Portaria nº 1.179 de 6 de maio de 2004 que institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica tem como um de seus principais componentes previsto no art. 1º, inciso I, os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados.

Esta portaria revoga a anterior 1.403/2003, mas mesmo assim os “respingos” da posição do MEC foram sentidos quando da normatização do art. 1º, inciso II que trata da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação,

com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional, demonstrando assim a grande ênfase no aspecto técnico. A Portaria nº 1.403/2003 que foi amplamente rejeitada pelos movimentos docentes, dentre outros itens de discussão estava justamente a proposta da certificação de professores que era colocada como prioridade, demonstrando a vinculação da formação ao processo de certificação.

Da mesma forma, sem o concurso das entidades organizadas do campo educacional, como a ANFOPE e outras que também discutem o tema, como o FORUMDIR, a ANPED, a ANPAE, o Fórum em Defesa da Escola Pública, a participação e a representação dos professores fica prejudicada. As referidas organizações fizeram críticas contundentes tanto sobre a forma quanto ao conteúdo do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, normatizados naquela Portaria nº 1.403/2003.

Os embates sobre essa questão afloraram sobremaneira quando da realização do I Encontro do Sistema de Formação Continuada e Certificação de Professores em 2003, realizado após os Encontros Estaduais que apresentaram seus relatórios críticos. Freitas (2003) ao analisar esse Encontro registra sinteticamente as grandes questões motivadoras de discordância, como:[...] a pressa da SEIF na aprovação da Portaria 1403/03 e na definição do exame como instrumento de avaliação docente; a concepção de certificação/exame/premiação que leva à exclusão dos professores e não a seu aprimoramento.

Essas entidades e os movimentos ligados à formação docente que congregam os educadores continuam na luta por uma política de formação de professores que inclua a formação inicial, a formação continuada, as condições de trabalho e a valorização dos profissionais, inclusive com incentivos através do plano de cargos e salários.

Capítulo 3

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A escolha da metodologia que deu suporte ao desenvolvimento da pesquisa foi definida após delimitadas as questões norteadoras e traçados os objetivos do trabalho.

A opção metodológica foi a de um estudo de caso de abordagem qualitativa, motivada pela natureza social que caracteriza o problema e que permite uma estruturação prévia, porém com graus de flexibilidade. “No que se refere à pesquisa qualitativa pode-se dizer que os dados são coletados através da descrição feita pelos sujeitos”. (Martins, 1997, p. 58). Daí o grau de subjetividade, incompletude e mesmo intencionalidade de uma pesquisa de natureza social, visto ser a pesquisa social composta de uma complexidade própria.

A pesquisa, nessa abordagem qualitativa, permitiu uma investigação sistemática de alguns aspectos da realidade social, fazendo um recorte teórico e metodológico do tema, uma vez que, para a compreensão dessa realidade, torna-se necessário perspectivá-la parcialmente.

O caso pesquisado referiu-se ao II Curso de Extensão Universitária de Formação Continuada de Professores de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro / Departamento Geral de Educação / Projeto de Educação Juvenil, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18)

Essa investigação teve como foco: a caracterização, as finalidades, o seu desenvolvimento como possibilidade de aperfeiçoamento e atualização da função docente; as condições reais em que a proposta foi realizada, no que se refere ao apoio institucional; as concepções teóricas e as práticas propostas no referido programa e as suas relações, focalizando a sua aceitação e os seus conflitos; as ações dos professores na efetivação de suas práticas pedagógicas frente aos conteúdos propostos pelo Programa; o empenho pessoal e coletivo para as mudanças necessárias; os efeitos concretos na sala de aula; o papel da universidade nesse processo. Enfim, a repercussão desse processo de Formação Continuada sobre a prática docente, para o que o pesquisador deve estar atento “[...] para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada”.

(LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 12).

A tarefa educativa não acontece isoladamente na sociedade, tem-se presente que ela estará sempre, através de suas ações, refletindo a ideologia que a norteia e é essencialmente relacionada às demais estruturas, grupos e contextos sociais.

O paradigma da teoria crítica possibilita essa compreensão na perspectiva de analisar que a formação profissional como um processo social não pode ser

observada e compreendida isenta dos conflitos políticos e ideológicos existentes na sociedade.

Para alcançar os objetivos propostos fizemos uma análise documental, abrangendo: a legislação relativa à formação de professores, a proposta-projeto do curso, o currículo do curso, os conteúdos programáticos das disciplinas, os relatórios dos professores e outros materiais coletados a partir da pesquisa de campo, como por exemplo, alguns trabalhos de alunos dos professores cursistas, pesquisa bibliográfica e de fontes que expressam o “estado da arte” nesse campo de formação pedagógica.

Além da análise documental, foram utilizados também como instrumentos de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas realizadas com os professores-sujeitos do programa, denominados professores cursistas, com os professores responsáveis pelas aulas do curso, chamados de dinamizadores e com os professores da equipe técnico-pedagógica, envolvidos na concepção e desenvolvimento do Programa, profissionais esses da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

A entrevista é um dos instrumentos de pesquisa que permite um grande entrosamento entre pesquisador e pesquisado, fato que vivenciamos pelo clima psicológico favorável que se estabeleceu no desenvolvimento das entrevistas realizadas, confirmando o que Lüdke e André (1986, p. 33) registram: “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

Avaliamos que a entrevista seria o instrumento que melhor permitiria a obtenção das respostas aos nossos questionamentos, pois sente-se o professor

mais próximo e isso foi muito bom, pois nos permitiu observar também o seu relacionamento com o tema, o seu grau de entusiasmo e demonstração de boa vontade em nos atender. Assim, através das entrevistas, nesse contato mais próximo e direto com os sujeitos de nossa pesquisa, obtivemos respostas às questões formuladas que seguem como apêndice (Roteiro de Entrevistas – Professores Cursistas), surgindo novas e ricas possibilidades de análise que os relatórios dos professores dinamizadores não nos ofereceriam.

A quebra da rigidez na condução da entrevista semi-estruturada é permitida, o que se torna uma de suas grandes vantagens e permite ao entrevistador percorrer caminhos diferentes daqueles que havia traçado antecipadamente, abrindo-se para o novo, o inusitado o que é sustentado também pelas autoras Lüdke e André (1986, p. 34), pois a entrevista: “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Após delimitado o foco da pesquisa, qual seja a repercussão do processo de formação continuada na prática docente, como dito na introdução, o procedimento adotado foi o de elaborar as questões que possibilitassem o depoimento dos sujeitos pesquisados, “material vivo” das informações necessárias à análise.

A fase de revisão da bibliografia, presente ao longo de todo o processo da pesquisa, permitiu o estudo do tema e dos autores que direta ou indiretamente subsidiaram teoricamente a proposta de estudo e pesquisa, de forma que possibilitasse a relação entre a teoria de sustentação do estudo e a realidade investigada.

Primeiramente, a necessidade de contextualizar as políticas públicas de formação de professores foi sentida, o que nos conduziu a questões do tipo: *que*

professor queremos formar e para que sociedade, aspectos esses necessários para compreender uma proposta de formação continuada de professores, no caso, expressa no Curso de Extensão Universitária de Formação Continuada investigado.

A partir da revisão bibliográfica relacionada ao tema e da escolha dos referenciais teóricos iluminando as possibilidades do estudo foram definidos os sujeitos da pesquisa, assim relacionados:

Os professores participantes, denominados no programa de professores cursistas, que foram selecionados por meio de amostragem e escolhidos aleatoriamente a partir do universo quantitativo de professores que participaram do Curso. A amostra abrangeu um total de 15 professores, sendo 6 de Programa de Educação de Jovens e Adultos I (PEJA I), que corresponde ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e 9 do PEJA II, que corresponde ao segundo segmento do Ensino Fundamental, assim distribuídos pela sua área de atuação: três professores de História, três professores de Matemática, dois professores de Ciências e um professor de Língua Portuguesa.

Os docentes do referido Curso, chamados dinamizadores, também selecionados por amostragem, sendo entrevistados dois professores; (roteiro de entrevista – professores dinamizadores - apêndice II)

Os membros da equipe técnico-pedagógica que assumiram a coordenação do Curso, a coordenadoria do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense e a coordenadora pedagógica ligada ao PEJA da SME. (Roteiro de entrevista - coordenadoras – Apêndice III)

Foram realizadas um total de vinte e uma entrevistas, no local de trabalho dos entrevistados, no caso dos professores cursistas a própria escola onde atuam, no horário noturno.

Foi um processo longo, demorado, pelas grandes distâncias percorridas na cidade do Rio de Janeiro, mas, que podemos registrar como imensamente gratificante, por novas aprendizagens em vários sentidos, tanto no plano pessoal como no profissional, inclusive, com maior motivação, reafirmando o compromisso com a escola pública e com a educação popular, junto a colegas de profissão que a exercem em situações tão adversas, inclusive de violência.

A cada visita às várias escolas de diferentes bairros e às CREs (Coordenadorias Regionais de Educação), que abrangem as escolas municipais por bairros e regiões da cidade, um sentimento diferente nos envolvia, mas em todas, a reafirmação sempre de ser professor, que embora com dificuldades em percorrer tantas distâncias, não se afastava do sonho de querer uma educação melhor que possibilite, de fato, a construção da cidadania para todos. E por outro lado, sentindo o trabalho daqueles companheiros, quantas vezes desvalorizados pelas esferas do poder, ou mesmo desmotivados em prosseguir diante de tantas dificuldades.

Lembramos de Certeau (1990, p. 176) nessa caminhada:

Essa história começa ao rés do chão, com passos.
São eles o número, mas um número que não constitui uma série. Não se pode contá-lo, porque cada uma de suas unidades é algo qualitativo: um estilo de apreensão táctil de apropriação cinésica. Sua agitação é um inumerável de singularidades. Os jogos dos passos moldam espaços. Tecem os lugares.

Ou quando, em uma escola visitada, após realizadas as entrevistas, por volta das vinte e uma horas, seria muito arriscado sair, principalmente por não conhecer os códigos dos lugares por onde era permitido transitar. A diretora e os professores sugeriam esperar a hora da saída de todos, para caminharmos juntos até um local de menor risco de violência. Aí, novamente cabem as reflexões de Certeau (1990, p.

177):

[...] se é verdade que existe uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades (por exemplo, por um local por onde é permitido circular) e proibições (por exemplo, por um muro que impede prosseguir), o caminhante atualiza algumas delas. [...] E se, de um lado, ele torna efetivas algumas somente das possibilidades fixadas pela ordem construída (vai somente por aqui, mas não por lá), do outro aumenta o número dos possíveis (por exemplo, criando atalhos ou desvios) e o dos interditos (por exemplo, ele se proíbe de ir por caminhos considerados lícitos ou obrigatórios.

Nesse instante, traçamos um paralelo com as “experiências instituintes” tão bem descritas por Linhares em inúmeros trabalhos e pesquisas realizadas, e usando a metáfora, relacionando-a com o trabalho do professor progressista e libertador (Freire) ou com o intelectual de ação, orgânico em Gramsci, onde o trabalho do professor expressa o seu compromisso político e se traduz na sua prática reflexiva. Encontramos nesse paralelo a invenção cotidiana das experiências instituintes, que nos libertam do ensino burocrático, dos interditos, fazendo-nos traçar caminhos diferentes, ousados, insurgindo-se sempre na descoberta e fazendo de nosso aluno um companheiro de viagem. Apesar das dificuldades, encontramos e presenciamos nessa caminhada muitos colegas parceiros da idéia freireana de educar para a liberdade.

As etapas de desenvolvimento da pesquisa aconteceram de forma a superar cada fase a ser cumprida. Primeiramente, uma minuta do projeto de pesquisa foi apresentado ao Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, que após aprovação nos conduziu a cada CRE (Coordenadoria Regional de Educação), para que a coordenadora nos encaminhasse às escolas que pertencem àquela região.

Ao todo, foram seis sedes visitadas, para, após contato com a coordenação e explicação de nosso projeto e seus objetivos, obter a autorização para entrevistar os professores. As CREs visitadas situam-se no bairros de: Bangu (8ª CRE), Botafogo (2ª CRE), Barra da Tijuca (7ª CRE), Campo Grande (9ª CRE), Ilha do Governador (4ª CRE) e Méier (3ª CRE). Mantivemos contato com os professores para agendar as entrevistas, que foram realizadas, como já dissemos, dentro de seus horários de trabalho, sem prejuízo de suas atividades, uma vez que fizeram seus planejamentos já contando com os nossos encontros.

Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são “fenômenos” que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência. (CHIZZOTTI, 2001, p. 84)

Foram entrevistados professores de oito escolas municipais onde estão alocados cursos de educação de jovens e adultos, uma vez que eles realizaram o Curso de Formação Continuada investigado e são professores do PEJA no horário noturno. E assim nos deslocamos para as escolas, localizadas nos bairros de:

Bangu, Campo Grande, Catete, Del Castilho, Leblon, Olaria, Pilares e Rio das Pedras.

Tentamos alcançar professores de escolas localizadas em diversos bairros, para retratar, embora que por amostragem, as diferentes realidades. Houve escola que fomos três vezes para realizar as entrevistas. De dez CREs que compõem a Secretaria Municipal de Educação, estiveram representadas um total de seis.

Os professores sujeitos da pesquisa foram informados dos objetivos da mesma logo no primeiro contato estabelecido para o agendamento das entrevistas antes da sua realização. Eles autorizaram a gravação de seus depoimentos, sendo garantido o anonimato, atribuindo-lhes um nome fictício.

Capítulo 4

O CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

4.1 – A proposta pedagógica do curso – espaço de formação

O Curso de Extensão Universitária de Formação Continuada de Professores da Educação de Jovens e Adultos foi uma iniciativa do Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ), em convênio com a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (U.F.F.).

O Curso, comprometido com a formação continuada de professores da Rede Municipal de Educação que atuam na educação de jovens e adultos, contemplou em

sua estrutura: “proposta pedagógica, conteúdos específicos, atividades pedagógicas diversas, avaliações durante e ao término do processo, tanto pelos professores dinamizadores, quanto pelos professores cursistas e equipe de coordenação, e certificação dos cursistas.” (PEJA/SME/2004, p.5). O processo também foi registrado pelos professores dinamizadores através de relatórios.

A formação continuada de professores nesse Projeto teve a sua estrutura organizada em torno de uma proposta pedagógica que envolveu a coordenação e os professores dinamizadores, desde a fase de elaboração, implicando o compromisso de todos os sujeitos em todas as fases do processo. A proposta pedagógica articulou encontros pedagógicos, mini-cursos, reuniões pedagógicas, atividades não presenciais, avaliações e seminário de encerramento com apresentação de trabalhos dos professores cursistas.

Os coordenadores e dinamizadores nos relataram que o Curso foi elaborado com a participação intensa desses professores, desde a fase de discussão para a definição dos temas geradores e planejamento do curso junto à coordenação. Esses depoimentos também relatam que os interesses, necessidades e solicitações dos professores cursistas sujeitos do processo foram atendidos na estruturação e realização deste Curso, cujos registros constavam nas avaliações de cursos anteriores em que os professores manifestaram suas demandas.

Assim as ações do Curso foram direcionadas para a articulação, a discussão e a consolidação dos princípios, diretrizes e teorias coletivizados nas várias reuniões entre coordenação e os dinamizadores. Foi uma tarefa que o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) assumiu como forma de melhor atender e planejar ações de formação profissional para seus professores.

A professora Letícia avalia que o planejamento da proposta visou atender aos professores, quando diz: “Há um grande processo de escuta do professor e isso envolve a sua valorização”. Porém observamos que esses registros das demandas docentes por não constarem do projeto do curso, inviabilizou a análise comparativa entre o que foi solicitado pelos professores e o que o Curso atendeu, denotando uma lacuna pela forma como dados tão importantes deixaram de constar no documento-proposta.

Percebemos pelos depoimentos dos professores coordenadores e dinamizadores do curso maior que trabalhou com os eixos temáticos, que o processo de participação e de discussão nesse grupo foi intenso.

O registro da prof^a Letícia se faz em torno da discussão coletiva de dinamizadores e coordenadores no processo de elaboração do curso, o que avaliamos como um grande esforço de construir uma proposta inovadora, diferente do que se encontra em muitos processos de formação em que os professores são chamados para dar aulas, porém com uma proposta já pronta. Ressaltamos que pelos depoimentos dados, este curso em análise direcionou seu programa com uma proposta curricular discutida e construída pelo grupo de professores dinamizadores e coordenadores.

Eu diria que a principal questão foi não inventarmos uma proposta em forma de gabinete, mas de abrir um espaço, de criar as condições para que a proposta fosse construída com os professores do PEJA e com os formadores, porque o Setor já tinha o levantamento, então tudo isso foi analisado, resgatado e trazido como indicadores para orientar a proposta.

Como o processo de participação potencializa muito mais as ações coletivas, pensamos que, se as demandas e sugestões dos professores tivessem sido evidenciadas no projeto do curso, se teria legitimada a voz dos professores cursistas na fase de planejamento das ações.

Acreditamos ser a participação uma possibilidade mais dialética de construir o processo e assim consolidar o seu exercício. Faundez (1985) registra a necessidade da participação ser permanente e defende a “participação ativa” – quando se efetiva em todas as fases e instâncias do processo educativo.

Essas necessidades e reivindicações de formação se constituem de modo geral nos aspectos que os professores querem ver atendidos em seus processos formativos, quer sejam dificuldades encontradas e problemas detectados ou uma maior fundamentação teórica para desenvolver determinado tema.

Através das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, destaca-se que foram garantidas condições concretas para a participação dos professores cursistas, tais como a realização das aulas às sextas-feiras, no horário em que os professores têm alocação de carga horária para a participação em grupos de estudo. Portanto, não houve conflito com o trabalho, demonstrando um clima institucional favorável a essas participações, que evidenciaram a valorização da proposta e de seu desenvolvimento, por parte da coordenação.

Esse 2º Curso de Extensão Universitária para os Professores da Educação de Jovens e Adultos do PEJA, segundo os professores dinamizadores e a coordenação, foi o resultado de um trabalho coletivo exaustivamente discutido por esses dois segmentos de profissionais, desde o seu planejamento prévio. Especialmente, em relação à essa experiência conjunta, De Vargas, Fantinato e Monteiro (2005, p. 2) assim se referem: “[...] nesta experiência, o exercício da

reflexão conjunta foi fundamental para a construção metodológica que se desdobrou na estrutura do curso”.

Foi relatado pelos professores dinamizadores e também pelos coordenadores que participaram desde as primeiras fases de planejamento, que o Curso foi estruturado coletivamente “passo-a-passo”, pensamos que com muitas “idas e vindas”, com avanços e recuos, através de discussões coletivas, com consensos e provavelmente com dissensos, que embora observadas as demandas dos professores cursistas de programas anteriores, não foram incluídos esses registros na proposta do curso, o que inviabilizou a participação ativa dos professores cursistas no processo.

O exercício da participação não é tão simples, mesmo fundamentado na educação libertadora de Freire (1986). Nesse movimento dialético, a contradição também é parte integrante, uma vez que possibilita discutir o processo de forma concreta e participar dele qualitativamente, como forma de conhecimento da realidade. Porém nesse aspecto os registros fornecidos pelos pesquisados mostraram-se reticentes, não evidenciando as prováveis contradições ocorridas no processo, como se acontecesse sempre um consenso entre os envolvidos em torno das questões discutidas e formuladas para o desenvolvimento do curso.

A proposta pedagógica do Curso concretizou-se no desenho curricular de uma proposta de conteúdos agrupada em três grandes eixos temáticos, que avaliamos como a superação de uma visão linear para a de uma matriz curricular onde os temas currículo e construção de saberes perpassam todos os eixos do conteúdo programático constituindo-se numa proposta transdisciplinar. O conteúdo ficou assim organizado. (Proposta do curso, 2004, p. 6):

Eixo 1: Diversidade Cultural e EJA (Educação de Jovens e Adultos)

- . Diversidade cultural e direitos humanos
- . Diversidade cultural/desigualdades; universalismo/relativismo
- . Diálogo, cultura, construção de saberes e currículo

Eixo 2: Juventude e EJA (Educação de Jovens e Adultos)

- . Culturas juvenis e direitos humanos
- . Juventude e novos processos de trabalho
- . Juventude, construção de saberes e currículo

Eixo 3: Trabalho e EJA (Educação de Jovens e Adultos)

- . Trabalho, globalização e exclusão
- . Novas propostas educacionais em EJA e alternativas de inclusão
- . Trabalho, construção de saberes e currículo

O currículo destaca-se nas propostas de formação de professores como um pólo de cooperação de vontades e aspirações, como expressão de poder e cultura, vivenciados na escola, daí, tornar-se o currículo um instrumento de luta a favor da transformação que se deseja empreender “na” e “pela” escola. Silva, T.T. (2001, p.

10) registra:

[...] o currículo está no centro da relação educativa.
 [...] é um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais. [...] é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político.

A construção de conhecimentos e a ressignificação de saberes se materializam na escola através do currículo pleno, real e/ou oculto, que atravessa o saber construído e vivenciado na escola e direciona o fazer nas instituições escolares.

A escolha de conteúdos que se dá através do currículo torna-se instrumento significativo da cultura a ser adotada e reproduzida pela escola, sendo elemento importante num processo de transformação.

O currículo pode tornar-se uma questão desafiadora a refletir uma nova prática, um elemento integrador e unidade social ativa e transformadora de um curso, como expressão de diferentes formas de conceber a prática, a partir do qual ganham sentido as estratégias e políticas de mudanças da realidade.

O currículo é uma das instâncias educativas que circunscreve a vida da escola e envolve todos os seus participantes, por sua intrínseca relação com o conhecimento escolar, sendo foco de mudanças, numa relação de dialogicidade da autonomia escolar com os movimentos instituintes.

A cultura dos grupos sociais hegemônicos é imposta na escola através dos conteúdos curriculares. Por essa via, as reformas educacionais sempre atribuem um papel à escola, deslocando seu eixo de ação para atender aos interesses hegemônicos do sistema. São propostas que, muitas vezes, se restringem apenas às denominações, mas que retratam o conservadorismo de suas intenções. Nelas são definidos os papéis que a escola deve assumir de acordo com a intenção dos mandatários e que, na efetivação do processo, não só reproduzem, mas aprofundam o “fosso” das desigualdades.

O que fica muitas vezes evidenciado é que a vida escolar é organizada: “[...] em torno de especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa de concepção, ao passo que os professores são reduzidos à tarefa de implementação”. (GIROUX, 1997, p. 160)

No processo decisório de condução das práticas escolares, o papel reflexivo e político do professor se faz extremamente indispensável, uma vez que as questões

curriculares expressam as posições históricas e sociais de cada época, demarcadas ideologicamente e direcionam a atuação das instituições escolares, deixando “marcas” identitárias em cada sujeito, na formação que recebe.

Porquanto, no plano escolar, as diferentes concepções e ideologias que definem o currículo interferem no agir pedagógico dos professores e das instituições, nas formas de vivências pedagógicas e políticas.

“A proposta político-pedagógica, fruto de construção coletiva, viabilizou maior aprofundamento teórico-metodológico das principais inquietações que perpassam a EJA e suas implicações no currículo: *diversidade cultural, juventude e trabalho*”. (De Vargas, Fantinato e Monteiro, 2005, p. 2). Avaliamos que a proposta curricular do Curso, nesse sentido, sinaliza a superação de uma abordagem linear e tecnicista de conteúdos, em direção a uma abordagem crítica emancipatória, aproximando o professor da discussão de temáticas que ele vivencia no cotidiano de sua prática, especialmente, se tratando de educação de jovens e adultos, modalidade de educação com características bastante peculiares.

O currículo é uma forma de política cultural permeado de ideologia, é o elemento integrador da proposta educacional de um curso, que deve concretizar-se como uma unidade social ativa e transformadora, na alteridade relacional de seus sujeitos e na diversidade de suas culturas e histórias, configurando-se como uma proposta de inclusão realmente de todos.

Partindo dele e se relacionando autonomamente com o mesmo, o professor estará exercendo o seu papel de intelectual político ao fazer intervenções seguras, como reflexo de sua convicção e crença na possibilidade de uma educação libertadora.

Sabemos serem os planos de formação continuada um campo bastante diversificado de intenções e ações, para o que interferem os propósitos políticos, as concepções sobre o tema, os compromissos assumidos e uma gama variada de objetivos a alcançar, o que conseqüentemente produz modelos diferenciados de realizações.

Foram realizados 13 encontros pedagógicos com os professores do PEJA, num total de 100 horas, no período de 13 de abril a 7 de agosto do ano de 2004, distribuídos em 20 pólos alocados em escolas municipais em diferentes bairros do Município, onde foram desenvolvidas tarefas em aulas presenciais relacionadas aos três eixos temáticos, já anteriormente registrados neste trabalho como conteúdo do Curso.

Esses encontros aconteceram nos horários livres que os professores do PEJA II têm dentro da carga horária de trabalho, para a realização de centros de estudos que se transformaram em espaços de aulas. Também foram desenvolvidas pelos professores cursistas atividades não presenciais relacionadas aos três grandes eixos temáticos, que eram realizadas nos intervalos quinzenais de aulas.

Essas atividades não presenciais mencionadas, foram desenvolvidas ao longo do curso, como trabalhos a serem cumpridos dentro de cada tema ou eixo. As propostas de atividades não presenciais definidas na elaboração do curso, (Projeto do Curso, 2004, p.14) foram:

Eixo 1 – Diversidade cultural e EJA
Selecione aspectos relacionados à Diversidade Cultural nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** (Parecer CEB 11/2000).

Fundamente a sua escolha considerando a **Declaração da UNESCO sobre a Diversidade Cultural**, elabore, junto com os seus alunos, uma

nova proposta de “*Declaração sobre diversidade cultural*” que expresse as múltiplas identidades da sua escola.

Identifique, na sua prática pedagógica, atividades relacionadas com as reflexões sobre diversidade cultural desenvolvidas pelo grupo, no Curso de Extensão.

Elabore um relato escrito para apresentação dessas atividades, no próximo encontro.

Eixo 2 – Juventude e EJA

Leia atentamente as atividades não-presenciais abaixo. Selecione 2 (duas) delas para serem realizadas.

1.Representações da cultura jovem (por escola)

- a) Pensar e sugerir instrumentos que permitam conhecer aspectos das culturas juvenis;
- b) Discutir no pólo esses instrumentos, definindo os mais adequados a cada escola/pólo;
- c) Aplicação do instrumento selecionado;
- d) Entrega do material coletado;
- e) Elaboração, por escrito, da análise do material coletado.

2 – O lugar da juventude na mídia

- a) Pesquisar nos diferentes meios de comunicação, reportagens, propagandas, artigos, notícias ou outros, onde apareçam os jovens;
- b) Selecionar uma dessas expressões e analisá-la criticamente, com base nos textos e discussões do curso, como a juventude é trabalhada na mídia, estabelecendo semelhanças/diferenças com a vida de nossos jovens no PEJ

3 – Navegando no Séc. XXI

- a) Visitar o ‘site’ Séc. XXI da Multirio, identificando suas diversas possibilidades de uso
- b) Escolher uma chave de seu interesse, conhecer as atividades propostas, clicando na letra A da palavra CHAVE, e propor outra atividade que possa ser realizada com seus alunos.
e EJA.

Eixo 3 – Trabalho e EJA

- a) Selecione um grupo de alunos do PEJ da sua escola;
- b) Identifique e descreva as atividades que eles desempenham, relacionadas ao mundo do trabalho formal e não-formal;
- c) Analise os saberes e as habilidades implicados nessas atividades.

A formação continuada realizada pelo Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), além do “grande” curso já referido, contemplou também a oferta de Minicursos para também atender os interesses dos professores. Os minicursos foram realizados no espaço físico da Universidade Federal Fluminense, totalizando três encontros aos sábados pela manhã.

Os minicursos realizados foram os seguintes: (Projeto do Curso, 2004, pág.4)

- 1. Alfabetização, letramento, identidade e cultura na EJA*
- 2. Proposta pedagógica para a EJA formulada por trabalhadores*
- 3. Educação à distância: uma estratégia de proximidade*
- 4. Jogos teatrais na educação*
- 5. Escola e meios de comunicação: silêncios, monólogos e diálogos*
- 6. Por que tem de ser uma Matemática?*
- 7. A importância da memória e das histórias de vida na Educação de Jovens e Adultos*
- 8. Formação do trabalhador com deficiência e o mundo do trabalho contemporâneo*
- 9. Ensino de Ciências para EJA: repensando conteúdos e finalidades*
- 10. Um olhar etnomatemático sobre a EJA*
- 11. Jovens na Escola: desafios de compreensão e ação na EJA*
- 12. História e memória da EJA no Brasil, através dos materiais didáticos*
- 13. A geografia na EJA: espaços e tempos do aluno trabalhador*
- 14. A compreensão histórica na EJA*
- 15. Da educação como direito à educação como certificação: o trabalho e as políticas públicas de educação básica e profissional para jovens e adultos trabalhadores*
- 16. Da correção de “erros” à análise das hipóteses ortográficas: alternativas de intervenção pedagógica*
- 17. A ciência como meio de leitura da natureza: uma “conversão do olhar”*

A análise do Programa de Formação Continuada do PEJA da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro expresso no 2º Curso de

Extensão Universitária em Educação de Jovens e Adultos sinaliza algumas observações referentes ao modelo adotado, no que diz respeito a sua organização e possibilita fazer aproximações com modelos estudados, dentre outros, por Demailly (1995).

A classificação em um modelo puro é quase inexistente, por estarem envolvidos na organização da ação e na sua análise concepções diversas de formação, conteúdos a serem priorizados, objetivos a serem alcançados (os do sistema de ensino, da escola, dos grupos de coordenação do programa etc.) e os métodos de trabalho ativados para aquela finalidade.

A contribuição de Demailly nessa análise se justifica em razão de que, ao classificar os modelos teóricos de formação continuada, ajuda compreender as diferentes concepções de formação e os indicadores ou mesmo matrizes que a compõem, revelados em seus objetivos, conteúdos e metodologias adotados.

A intenção também de trazer Demailly (1995) nessa análise está em que a identificação dos tipos de organização permite melhor entender a operacionalização das ações nesse processo de formação, que tem, na análise da autora, implicações no trabalho do formador e relação com a mudança das práticas profissionais do professor.

Segundo Demailly (1995, p.142-145) os modelos de formação continuada, considerando a “transmissão formal de saberes”, são:

. A forma universitária, cuja finalidade é a transmissão do saber e da teoria da qual os mestres são produtores diretos. Há uma personalização dos saberes teóricos, por eles construídos e difundidos. Os profissionais não somente difundem os saberes, mas investigam e produzem saberes. Nesta forma, a relação formador e

formando se assemelha a dos profissionais liberais com seus clientes no caráter voluntário dessa relação.

. A forma escolar, que tem um caráter institucional em que o ensino é definido e legitimado pelo poder oficial. Os programas e conteúdos não são definidos pelos formadores e sim pelos organizadores, que têm legitimidade superior a dos professores formadores e a dos formandos. Nesta forma os programas têm um mínimo de possibilidade de negociação. O caráter de obrigatoriedade se manifesta quando os organizadores ou responsáveis determinam que uma ação de formação continuada deve ser freqüentada obrigatoriamente.

. A forma contratual, em que existe uma relação contratual em torno da transmissão de saberes. É uma negociação estabelecida entre diferentes parceiros, definida por uma forma de contrato. O contrato de formação reflete a forma que as relações se estabelecem entre o sujeito formando, a organização que o emprega e a organização responsável pela formação.

. A forma interativa-reflexiva, que tem como características programas de formação ligados à resolução de problemas reais, a participação dos formandos e uma relação à situação de trabalho. Este modelo não se reduz à simples transmissão, requer certa produção de saberes de diversos níveis ou graus, saberes com diferentes estatutos. Nessa elaboração, os profissionais mobilizam diversos apoios e estruturas, acompanhados de uma atividade reflexiva e teórica, na produção coletiva desses novos saberes e até colocados em prática durante o processo, característica tal que a autora analisa como a principal nessa forma.

Candau (2001) também faz uma análise de modelos de formação continuada de professores e, com base em sua análise, poder-se-ia dizer que a formação continuada expressa no II Curso de Extensão Universitária de Formação Continuada

tem aspectos do “modelo clássico” que a autora apresenta, o qual é predominante em grande parte dos programas que têm como objetivo “refazer” o ciclo de formação e atualizar a formação anteriormente recebida. Ocorre normalmente através de convênios estabelecidos entre instituições universitárias e secretarias de educação, como o realizado neste programa de formação, com encontros dirigidos, de alguma forma, ao desenvolvimento profissional dos professores.

Ao analisar as diversas características que os programas assumem nesse modelo “clássico” de formação continuada de professores, Candau (2001, p. 55)

questiona criticamente se:

por trás dessa visão considerada “clássica” não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos?

A análise do Programa de Extensão Universitária em Formação Continuada de Educação de Jovens e Adultos permite sinalizar que a referida proposta evidencia aspectos do “modelo clássico” de formação continuada de professores referido por Candau (2001) e aspectos do “modelo ideal” de Demailly (1995) com indicadores da “forma interativa-reflexiva”, baseada em atividade reflexiva e teórica na elaboração de saberes profissionais. E, assim, considerando as classificações das autoras mencionadas, podemos inferir que o programa não se encontra inteiramente classificado em uma forma única.

Demailly (1995) considera também forma “interativa-reflexiva” por vezes se apresenta complicada de se efetivar de forma clara. Isto porque, na forma interativa-

reflexiva os saberes são produzidos em cooperação e objetivam resolver problemas práticos.

Diante da constatação da inexistência de “formas em estado puro”, Nóvoa (1991), com precaução, se refere à existência de dois grandes grupos de modelos de formação continuada de professores:

a) O modelo estruturante, que corresponde ao padrão tradicional, “[...] organizado previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicado a diversos grupos de professores”. (p.21)

b) O modelo construtivista, “[...] parte de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho”. (p. 21). Estabelecendo um paralelo com a classificação de Demailly, aqui se pode incluir o que a autora denomina de forma interativa-reflexiva.

A adoção de um determinado modelo conduz as ações de um programa de formação continuada de professores, daí a significativa análise de Nóvoa (1991, p. 21):

Pessoalmente, situo-me na linha dos *modelos construtivistas*, em particular no “paradigma investigativo” e na “forma interativa-reflexiva”. Baseio esta opção na necessidade de conceber uma formação contínua que contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Não ignoro que os *modelos estruturantes* são mais eficientes a curto prazo, tal como as estratégias de “formação de professores por competências” amplamente o demonstram. Mas estes modelos tendem a reproduzir as realidades educacionais existentes, dificultando o trabalho de invenção (e de produção) de uma “nova” escola e de um “novo” professor.

Posteriormente, Nóvoa (1995b) direciona a sua reflexão sobre os modelos de formação de professores mais no enfoque da responsabilidade ou tutela que esses modelos mantêm. A formação de professores tem assumido, ao longo do tempo, características que Nóvoa (1995b) classifica como: modelo acadêmico, centrado na instituição formadora e em conhecimentos tidos como fundamentais, ainda com separação entre corpo teórico e atividade prática, e modelo prático, que tem como centro a escola e em métodos aplicados, induzindo a uma visão distorcida em que a escola seria reduzida apenas à aplicação prática.

A proposta de Nóvoa (1995b, p. 26), é pela adoção dos “modelos profissionais”, quebrando assim essa dicotomia na qual tem oscilado a formação de professores entre “modelos acadêmicos” e “modelos práticos”. Os “modelos profissionais” contemplam a integração teoria e prática, conhecimento acadêmico e conhecimento escolar em que ambos se alternam nos campos de seus saberes conjugando esforços nesse sentido, ao analisar que:

É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância. (grifos do autor)

Esse modelo profissional proposto tem um perfil mais democrático de participação das instituições, podendo favorecer uma discussão mais dialética na determinação de conteúdos e práticas necessários e demais aspectos que circunscrevem os processos formadores.

4.2 - A cooperação entre universidade e município

A cooperação entre universidades públicas e municípios vem se intensificando conforme demonstram várias iniciativas já realizadas. Em alguns casos em grande número e com maior visibilidade política os cursos de graduação e de especialização. Embora com tensões e conflitos no jogo político em que ambas as instituições se confrontam, e que atravessam os processos de formação, mas também se revestindo conforma analisa Silva, W. (2001, p. 105): “[...] de enorme potencial para o aperfeiçoamento do magistério das redes públicas municipais e para a ampliação do papel político-social das universidades públicas brasileiras”.

O que se observa, muitas vezes, é que relações de atuação conjunta dessas instituições se perdem pela tramitação burocrática desses órgãos, principalmente das universidades, a despeito de sua enorme possibilidade como canal político de viabilização dessas propostas, o que faz com que algumas vezes o município até desista de estabelecer convênios com universidades públicas, também como analisa Silva, W. (2001) e passe a estabelecer convênios com instituições privadas, com interesses diferentes na consecução de seus objetivos, que não se voltam ao interesse público.

A esse respeito Silva, W. (2001, p. 114) registra:

Na maioria das vezes, o que move essas instituições é o projeto privado de acumulação de capital, de aumento da carteira de clientes e de multiplicação dos lucros, em detrimento mesmo da qualidade e do aprofundamento da formação de professores.

Porém, tem havido convênios entre universidades públicas e municípios para outras iniciativas, de variadas formas, inclusive os cursos de extensão, que possibilitam a afirmação da função social da universidade, de forma também a

viabilizar o cumprimento da responsabilidade tanto política quanto social dessa instituição.

De modo geral, é através da modalidade de extensão que se efetiva a formação continuada projetada pela universidade, embora muitas vezes percorrendo caminhos que não atendem a finalidade de associar, ou melhor, integrar universidade e ensino básico, ficando este sempre a “reboque” das propostas oriundas do ensino superior, sem perspectivas de atendimento as suas prioridades.

A universidade, de modo geral, na intenção de socializar seus conhecimentos, deixa em segundo plano a perspectiva de trabalhar a realidade da escola e as dificuldades e possibilidades dos professores para aperfeiçoar suas práticas.

Essa atitude, muitas vezes, se reduz a realizações individuais dos professores, que se dedicam, por idealismo, à formação docente. Contudo, essas iniciativas se diluem na programação geral das universidades, até mesmo pelos reduzidos grupos de professores que assumem essa tarefa com todas as dificuldades que essas propostas acarretam, desde a sobrecarga de trabalho à falta de financiamentos para a realização de projetos, que deveriam também ser em maior escala e abrangência prioridade das universidades públicas, englobando a formação continuada de professores, cuja justificativa por excelência seja a da qualidade acadêmica.

A formação continuada de professores, apesar de ser uma das tarefas fundamentais da universidade em seus propósitos de garantir à sociedade o acesso à capacidade de manejar conhecimentos, acaba tendo dela um envolvimento esporádico, descontínuo, uma vez que, quase sempre, as ações se pautam em resposta a demandas que chegam a ela. (SANTOS, S. 2003, p. 2)

Isto significa que os convênios estabelecidos entre universidades e municípios para a formação continuada de professores, em geral, são de iniciativa destes, sendo aquelas pouco propositivas nesse sentido, limitando-se a responder/adequar-se às demandas externas. No caso investigado a iniciativa partiu da Secretaria Municipal de Educação através da coordenação do Programa de Educação de Jovens e Adultos, assim a universidade foi procurada para juntas pensarem o Curso. Na fala da coordenadora do PEJA se pode confirmar esse contato:

quando nós procuramos a universidade, nós procuramos com uma demanda, que não era minha, nem da equipe ou da Secretaria e sim era uma demanda dos professores e a partir daí, juntos, fomos fazendo a seleção das pessoas que iriam trabalhar. E, assim, fomos organizando os módulos, os textos, o tempo todo em conjunto. Não dá para contratar a universidade e ela determinar sozinha o que vai fazer.

Esse fato denota consciência da necessidade de articulação entre a instituição formadora e o sistema, para que coletivamente as propostas de mudança se concretizem em ação autônoma no sentido gramsciano, pois um processo de mudanças só acontece se de fato os envolvidos ou responsáveis por elas sejam ativos em trabalhar nesse sentido.

Na análise dos dados desta pesquisa, na questão a respeito da integração Universidade, Sistema de ensino e Escola, foi possível perceber que tal parceria é considerada muito importante e valorizada, tanto por parte do Município, como por parte da Universidade. Alguns pesquisados em seus depoimentos, assim se expressaram sobre essa integração.

A formação continuada de professores deveria ser sempre feita em parceria com a Universidade, eu acho que nós crescemos juntos, isso alimenta a universidade e alimenta a escola. A escola também precisa estar com o pé no estudo, na pesquisa, na academia, ela não pode estar afastada. (Lélia - coordenadora)

Ainda nessa direção, considerando a relação entre Universidade e Secretaria Municipal de Educação, em especial o Programa de Educação de Jovens e Adultos com o qual foi estabelecido o convênio, o depoimento a seguir espelha a forma da constituição desse grupo de trabalho.

Eu acho que o instituinte dessa experiência esteve exatamente na forma como foi tratada essa parceria. Porque o que está posto é a universidade quando aceita o desafio, convida uns professores para dar aula e acontece. No caso da U.F.F. nós tivemos dois momentos fundamentais: por um lado, os formadores são profissionais que já estão desenvolvendo pesquisas com EJA – acho que isso é um diferencial muito importante. Outra coisa é que não está instituído, não faz parte da prática, é um sonho dos professores que estão na base trabalhando com alunos de EJA e o sonho da universidade, mas não está instituído e começa a acontecer. (Leticia coordenadora)

Os depoimentos a seguir evidenciam uma integração entre essas instituições, construída tendo por base a clareza de objetivos propostos e a construção conjunta desse processo.

Eu não vejo uma Secretaria organizando um curso de formação continuada, contratando uma universidade para fazer esse trabalho, delegando a ela algumas responsabilidades que também são da Secretaria de Educação, eu vejo tendo a universidade como uma grande parceira e uma parceira privilegiada, um par privilegiado, porque é o grupo. A universidade se constitui num grupo de

pessoas que estão estudando, que estão pesquisando, que estão fora dessa escola., olhando essa escola. Eu preciso do olhar de quem está de fora dessa escola, não vai estar impregnado das questões que eu que estou lá dentro trago comigo.
(Lélia, coordenadora)

Por outro lado eu não posso trabalhar com quem está olhando essa realidade de fora, pesquisando, estudando, aprofundando seus conhecimentos sobre essa realidade de fora sem também estar discutindo com quem está do lado de dentro. Quando eu digo parceria, no sentido de que eu acho que uma Secretaria, em hipótese alguma pode chegar p'ra uma universidade e dizer assim: eu quero um curso de alfabetização de adultos. Acho que ela pode dizer assim: eu preciso de sua ajuda p'ra gente construir um curso. As minhas demandas são essas, as minhas dificuldades são essas e aí juntos sim, gestar esse curso. Eu acho que assim aconteceu com o curso da U.F.F." (Lélia coordenadora 1).

Nessa revisão crítica pela qual passa a formação continuada de professores, Travassos (1991) faz algumas considerações em torno do formato e responsabilização pelos programas. Primeiramente, ele defende que deve haver alteração significativa na formatação dos programas, que expresse uma redefinição de suas linhas orientadoras tanto reconhecendo à escola o papel de definição do seu programa de formação, como a quem compete realizar essa formação.

O autor atribui às instituições de ensino superior a responsabilização nos processos formadores por considerá-las mais suficientemente preparadas para assumir esta tarefa. Leva em conta na sua análise três fatores que dão sustentabilidade a sua proposta: o primeiro fator é o de que por essas instituições serem as responsáveis pela formação inicial estariam mais sensibilizadas a empreenderem a formação continuada e por terem os mecanismos de

acompanhamento e o caráter de desenvolvimento da formação inicial já antes realizada.

O segundo fator considerado é: uma vez que a formação inicial é realizada em curso de nível superior, o mesmo estatuto atribuir-se-ia à formação continuada. Como terceiro fator nessa análise, o autor considera a circunstância de serem as instituições de ensino superior as que podem responder com recursos humanos e estruturação física às demandas de formação docente.

Além do mais, programas consistentes de formação de professores poderão proporcionar encaminhamentos aos problemas que os professores enfrentam, de tal ordem e complexidade que as formações pontuais, não continuadas não conseguem responder.

Deste fluxo entre as instituições de ensino superior e as escolas nascerão, certamente, para além de uma confiança mútua, formas de intercâmbio de saberes, de experiências, de soluções, de propostas de soluções, de análise de eventuais erros, envolvendo, sem complexos, docentes de vários graus de ensino, todos à procura de melhor ensinarem e de melhor aprenderem a ensinar melhor e a aprender melhor. (TRAVASSOS, 1991, p.137)

Os professores cursistas também contribuíram nessa questão:

Acho que a Universidade contribuiu, gostei de ver a disponibilidade da Universidade de colocar as pesquisas à disposição. A Universidade se aproximou mais e viabilizou ao professor que não teve ainda oportunidade de cursar uma universidade o que é a vida universitária e o pensamento universitário. (Eva - cursista)

Sempre é importante a gente ter uma universidade amparando isso. (Diana – cursista).

É bom porque a universidade tem que saber como trabalhar em função do que ela vê na base, até para direcionar seu trabalho lá, e p'ra gente é bom porque consegue até discernir o que a universidade tem sobre o ensino básico. (Francisca - cursista)

As observações feitas por Cruz (1995) espelham a responsabilidade e o papel a ser assumido pelas instituições de ensino superior nos processos de formação continuada, qualquer que seja o ordenamento jurídico que assuma, tanto faz a oferta partir dessas instituições, ou demandar das escolas ou dos sistemas de ensino, o fato é que o processo formativo será eficaz quanto melhor atender as necessidades das escolas e dos professores, identificando os problemas e assumindo o encaminhamento conjunto de soluções.

Quando solicitado aos professores uma análise sobre o Curso, se houve benefícios e em que sentido, temos o seguinte depoimento:

Eu acho que sim, mas eu também acho que fica a desejar. Acho que a universidade não conhece muito sobre a educação de jovens e adultos. A impressão que dá é que havia uma pauta, mas não tinha uma vivência, um conhecimento maior, em relação à professora dinamizadora”. (Cris- cursista)

Embora sentindo que os professores cursistas entrevistados falavam isentos de pressões, com liberdade de emitirem seus posicionamentos, fazemos o seguinte registro, tentando evidenciar as formas discursivas manifestadas. Analisamos que na questão da relação entre a Universidade e Secretaria Municipal de Educação as opiniões dos professores parecem necessitar de maior aprofundamento, talvez por não terem clara definição e profunda compreensão do papel imprescindível e até mesmo identitário de cada uma dessas instituições na formação docente.

Os textos orais dos entrevistados exigiram por parte do entrevistador, na maioria das vezes, um cuidado maior, pois em alguns momentos notava-se um discurso que divagava nas respostas. Com isto, o pesquisador precisava retornar ao texto oral, com desdobramento das perguntas, ou mesmo formulá-las de forma diferente na tentativa de objetivá-las sempre mais.

O registro que se faz necessário é o de que não houve nenhuma resistência dos professores ao fazer suas declarações, não sentimos nenhum interdito em suas falas, podemos apontar, mesmo, que emitiram seus discursos com franqueza e naturalidade. Se as respostas não correspondiam às expectativas das perguntas formuladas, sentia-se que, provavelmente, era muito mais por necessitar de uma reflexão mais aprimorada, do que por negligência ou resistência.

Aliás, cabe mencionar que o clima estabelecido entre entrevistador e entrevistados foi harmonioso e colaborativo, não havendo nenhum constrangimento por parte dos professores em também estabelecer suas apreciações e críticas. Podemos dizer mesmo que as entrevistas foram realizadas em clima de muita colaboração e interatividade.

O depoimento de um professor, quando questionado sobre a relação, parceria da Universidade Federal Fluminense com a Secretaria Municipal de Educação, demonstra que os professores têm interesse em participar dessas programações, para também sentir legitimada a sua prática pelos conhecimentos elaborados acadêmica e cientificamente.

Eu particularmente acho que essa proposta já deveria ter sido lançada em outras épocas. Acho que ela surge tardiamente, mas assim mesmo é importantíssimo que ela continue a existir, porque ela endossa muitas coisas que são feitas na rotina da sala de aula e que tem muito a ver com as

pesquisas feitas no âmbito científico e que os professores não sabem desse embasamento científico e teórico que tem na sua prática. Isso é muito importante. (Paulo – cursista)

Essa fala nos remete também à responsabilização tanto da Secretaria como da Universidade no estabelecimento dessas ações conjuntas. É a aproximação via conhecimento científico associado à responsabilidade política que faz construir relações mais completas de trabalho no sentido de crescimento profissional.

É o intelectual gramsciano que vai muito além da contemplação, se efetivando na ação. Essa ação do intelectual possibilita até mesmo a técnica ser utilizada com uma revisão crítica, como meio didático e não como fim. É a politicidade dessa relação com o conhecimento, que Freire evoca nas ações comprometidas da prática docente.

Ao questionarmos sobre a possibilidade da realização de outras experiências semelhantes a essa, uma das coordenadoras se reportou a respeito do que considera trabalhar com profissionais altamente qualificados da U.F.F., pelas suas atuações na área da educação de jovens e adultos, inclusive em cursos de especialização realizados pela Universidade Federal Fluminense, somando-se a essa experiência desse curso de extensão.

Esse trabalho da U.F.F. continuou na discussão das propostas curriculares p'ra EJA. (Lívia - coordenadora)

Acrescenta-se nessa análise um aspecto correlato a essa experiência estudada, que foi uma forma de continuidade do trabalho iniciado nesse curso de Extensão Universitária de Formação Continuada. Foram organizados grupos de trabalho formados por alguns professores cursistas de cada área curricular e

professores dinamizadores com a finalidade de discutir e elaborar as propostas curriculares para EJA (Educação de Jovens e Adultos).

As formações começaram a ter uma produção dos professores para os seus companheiros. Por exemplo no começo do ano a gente vai mandar para todos os professores de alfabetização do PEJA I, Bloco I, seis apostilas, cada uma produzida por um grupo de professores diferentes com sugestões de atividades, feitas por professores que fizeram o Curso. O material didático está sendo feito a partir dos professores que fazem a formação. O que eles dizem p'ra gente é o seguinte: que a produção do material tem se constituído para eles num processo de grande formação. Temos um depoimento por escrito. (Lélia - coordenadora)

Assim, há indícios de que o trabalho realizado no curso teve prosseguimento também em outras experiências que envolveram os professores cursistas. Referimo-nos ao Seminário de Pesquisa, em que estivemos presentes a convite da coordenação, organizado pelo PEJA/Secretaria Municipal de Educação, onde foram apresentados trabalhos de iniciação à pesquisa que os professores desenvolveram em período posterior ao curso.

Este fato demonstra o “embrião” de uma forma mais participativa, crítica e de produção de conhecimentos realizada por professores que passaram por aquela experiência.

Seguindo esta abordagem, pensamos que o intercâmbio entre a Secretaria Municipal de Educação através do PEJA e a Universidade (e aqui referimo-nos à universidade pública) é uma parceria (terminologia usada por alguns) bastante positiva no sentido de crescimento profissional, superando a abordagem tecnicista, formadora de práticas hegemônicas conservadoras, permitindo-se práticas coletivas

de discussão e construção de formas instituintes, que incluem a produção de conhecimentos.

Um outro aspecto que percebemos é que os professores, principalmente aqueles que não cursaram o ensino superior, têm uma posição de atendimento às manifestações de conhecimentos que partem da universidade, como nos disse uma

professora cursista:

Acho importante que a Prefeitura estimule esse tipo de atualização e coloque o professor primário em contato com o universitário, com uma universidade, porque nem sempre ele cursou uma universidade. Existem pessoas que nunca viveram num ambiente universitário, num ambiente de pesquisa, num ambiente de estudo metodológico, então eu acho importante que se faça isso sim. (Eva – cursista)

Manifesta-se, às vezes, por parte dos professores, uma tendência em “sacralizar” os conhecimentos advindos da universidade, freqüentemente até sem questionar a sua importância na construção da prática e do saber docente.

O professor fica muito feliz e orgulhoso de ter feito um curso na universidade – eu acho que isso é importante, principalmente o professor do PEJA I – acho que valoriza o profissional, eu acho que ele se sente – “gente, eu estou dentro da universidade” – nós professores não nos diferenciamos de nossos alunos, muitos de nós não se imaginam hoje em dia circulando numa universidade, ou porque já fizeram há muito tempo, ou porque não fizeram – o fato de ser uma universidade, baliza muito o trabalho, mexe com a auto-estima do professor, o professor se sente importante.

Acho também que não podemos abrir mão de circular no espaço da universidade, aquele espaço é deles. É meu, é deles, é de outras pessoas. É fazer chegar esse saber da Universidade. Tem que fazer chegar. (Lélia - coordenadora)

Sabe-se que cabe à universidade usar todos os meios possíveis e democráticos de articulação do conhecimento científico-acadêmico com a realidade, para atingir o fim para o qual foi criada, para construir conhecimentos, para socializar os saberes. Mas construir esses saberes para quem e com quem? A universidade tem que estar articulada com quem também está construindo um saber, embora de forma diferenciada, porém validada pela experiência do cotidiano da sala de aula, da escola.

No caso do ensino, cabe uma observação que Contreras *apud* Cunha (1999, p. 135) faz: “parece dar-se uma fratura entre os que possuem um conhecimento reconhecido e uma legitimação científica sobre a docência enquanto campo discursivo, por uma parte, e os professores não universitários por outra”.

Os projetos de formação e a maior articulação com a escola básica podem tornar-se também uma forma instituinte, inovadora e de resistência a modelos arcaicos e fragmentados sob forte pressão produtivista. Os programas de formação podem situar-se no bojo dessas resistências, conforme se pode compreender em

Santos, B. (2004, p. 62):

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais. (grifo nosso)

Por questões várias, inclusive no tocante às políticas públicas de educação, que apontamos ao longo desse estudo, as experiências de formação continuada, com toda a justificativa que as mantém, em muitos casos, são reduzidas a eventos

ou a cursos esporádicos, de programas quase sempre pontuais, acarretando uma
descontinuidade frustrante de intenções renovadoras.

Por outro lado, também é necessário conhecer a intenção dos municípios com
os programas de formação, se de fato querem investir na elevação do nível de
conhecimentos e conseqüentemente na profissionalização de seus docentes, ou se
as suas propostas representam apenas um “marketing político”, não estando
preocupados verdadeiramente com a qualidade da escola pública.

[...] não há ainda uma tradição que condicione as
práticas e os modelos a implantar. É preciso fazer
um esforço de troca e de partilha de experiências de
formação, realizadas pelas escolas e pelas
instituições de ensino superior, criando
progressivamente uma nova *cultura da formação de
professores*. (NÓVOA, 1995a, p.30) (grifos do autor)

A preocupação, ou melhor, o compromisso das duas instituições em relação
aos objetivos de uma cooperação deve ser, em primeiro lugar, com o
aperfeiçoamento da formação docente e com a elevação da qualidade do ensino.

Na luta de superação do “poder constituído” que mantém a regularidade de
seu funcionamento, Semeraro (2004, p. 62) se insurge também, respaldado em

Paulo Freire, quando assim questiona:

Devemos admitir, então, que a educação política
inspirada em P. Freire não passa de uma
idealização, de uma utopia ingênua incapaz de lidar
com a complexidade da política institucional, com o
“realismo” e a ferocidade do poder governamental?

A julgar pelos depoimentos colhidos, percebe-se que houve comprometimento
dos professores dinamizadores e da coordenação no processo de elaboração da

proposta do 2º Curso de Extensão Universitária, agregando-se os professores cursistas nas fases de desenvolvimento e avaliação.

Ao analisar o processo de construção do curso nas respostas dos coordenadores e dos professores dinamizadores foi possível observar que na elaboração da proposta e durante todo o seu desenvolvimento houve um processo de discussão coletiva, que busca na participação o envolvimento mais comprometido de seus agentes e que decisivamente interfere no desenvolvimento do curso.

A participação ativa desses sujeitos no processo revela a necessidade de enfrentamento de um trabalho cooperativo, com todas as oportunidades de crescimento pessoal e profissional que ele pode proporcionar. Entretanto, conforme apontamos neste estudo se mostrou lacunar a participação dos sujeitos cursistas, uma vez que suas solicitações poderiam ter sido registradas.

Com relação ao trabalho coletivo é possível vislumbrar a possibilidade dessa iniciativa tornar-se produtiva, ao perspectivar uma formação de professores com uma imagem melhor definida das necessidades do profissional professor ao reivindicar e assumir seu processo formativo e, por outro lado, melhor prepará-lo como agente de mudanças frente às exigências da realidade atual e dessa forma trabalhar sobre bases concretas da realidade.

Buscamos Imbernón (2000) quando se refere a adoção da educação como uma prática social concreta, para o que se faz necessário um corte epistemológico que rompa com a visão de educação como fato abstrato e assim tornando possível analisar o verdadeiro sentido das instituições educacionais.

4.3 – A percepção dos professores sobre o processo de formação

A compreensão sobre a formação de professores e especificamente a formação continuada está articulada à perspectiva de desempenho profissional esperado da função de professor, das expectativas para a educação de uma sociedade, do perfil definido para o profissional professor no exercício de sua profissão e até mesmo a caracterização da docência no âmbito das profissões. Essas e muitas outras são questões difíceis e até mesmo subjetivas para elaborar generalizações.

Em todas elas, vários elementos se interpõem na sua análise, em que não somente o conhecimento é determinante, mas, as subjetividades inerentes ao processo de formação e a consciência política para situar o professor na condição de sujeito de sua formação e assim não reduzir o processo às determinações e exigências da sociedade de produção.

Ainda surge o questionamento de qual ou quais conhecimentos são básicos para o exercício profissional, sendo que a discussão não se limita apenas aos conhecimentos propriamente pedagógicos, inserindo-se também nos contextos profissional e sócio-histórico-cultural que possibilitam a atuação do profissional professor frente aos muitos desafios a enfrentar no exercício de sua profissão.

Pontos esses sinalizados ao longo deste trabalho e que estão também em conformidade com o que é apontado pela ANFOPE (2002, p.12), quando reporta:

Historicamente, a ANFOPE defende a formação de um profissional que tenha uma referência ampliada do fenômeno educativo. Que seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como, de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem.

Encontra-se em Nóvoa (1995b, p. 26) a afirmação que subsidia nossa compreensão sobre o tema: “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.”

Um processo de formação continuada provavelmente provoca reflexões várias por parte dos professores diante das situações vivenciadas, no que diz respeito aos conteúdos trabalhados, às trocas de experiências, as discussões com o grupo de trabalho, as suas descobertas, à comprovação dos acertos de sua prática, o que permite ir compondo um quadro de referências para o seu desempenho profissional.

Essa avaliação pode se dar de forma crítica, participativa, refletindo positivamente na qualidade de seu trabalho ou pode passar despercebida a oportunidade de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A posição reflexiva-crítica pode ser influenciada pelo processo de formação em si, como pode ser buscada intencionalmente por parte do professor sujeito do processo. Fato é, que a formação de professores, em qualquer modalidade que ela se apresenta, deixa marcas identitárias na profissionalização docente.

Os dados da pesquisa referentes ao processo formativo de professores permitiram não somente analisar as respostas a essa questão, mas também a identificação de outros quesitos a ela relacionados como as formas de participação, a valorização dos professores frente às propostas do curso e sua relação com o cotidiano das práticas pedagógicas.

Às vezes essas respostas não são tão claras, ou por um certo desconhecimento ou até por ausência de uma reflexão e postura crítica frente as problemáticas enfrentadas.

Algumas respostas denotam a fragilidade dos parâmetros avaliativos, não destacando claramente indicadores seguros de um processo de formação continuada de professores, ou, outras vezes, é lembrada somente a categoria ou característica da atualização.

A reflexão que se faz é a seguinte: será que a timidez da análise demonstra uma certa dificuldade em valorizar este processo? Ou há lacunas de uma cultura de aprendizagem por parte do professor? O certo é que a expectativa era a de que encontrássemos respostas mais contundentes, substantivas e elucidativas.

Alguns posicionamentos poderão contribuir nessa análise:

Uma boa formação de professores tem que levar em conta o que existe dos teóricos acadêmicos e levar em conta a experiência, a realidade cotidiana. (Ana – cursista).

Eu acho que a formação de professores, de uma certa forma, deve abranger vários campos da educação. Por exemplo, acho que uma questão fundamental é a discussão sobre o conteúdo, em primeiro lugar que conteúdo dar. Isso em História é sobretudo uma coisa muito importante. Num segundo momento, até como desdobramento desse primeiro, é como dar – se a gente pensar na forma didático-metodológica, sobretudo na questão da educação de jovens e adultos, que há uma especificidade nesse sentido. Um outro pólo que acho da maior importância, não relegando os outros é a questão da avaliação. Eu colocaria isso: a questão do conteúdo, o que dar e como dar e a questão de como avaliar e o que avaliar, que evidentemente tem que estar vinculada a esse primeiro. Porque formação de professores, há um lado que você recebe informações e de uma certa forma você é aluno e, de outro, você troca, porque muitas vezes você até sabe mais do que quem está formando. (Cris – cursista)

Uma boa formação é aquela que mantém o professor atualizado com a realidade dele e dos alunos. (Eva – cursista)

Cada um tem uma expectativa diferenciada, tem uma experiência, a gente busca muito as coisas mais práticas. Então, a gente questiona muito nessas formações, nessas capacitações a questão da prática, porque as pessoas costumam focar muito a teoria. (Francisca – cursista)

No entanto, há outros depoimentos que denotam uma postura com indicadores de análises mais críticos, de relevância dos contextos políticos-sociais respaldando suas ações docentes.

Eu penso que uma boa formação de professores não pode se resumir a um aperfeiçoamento técnico, acho que tem que discutir filosofia, teorias, tem que enfrentar novos desafios à luz dessas teorias, o que não necessariamente nos remete às discussões do imediato da sala de aula. Acho que a educação continuada tem que também tocar na concepção de educação e discutir coisas como a conjuntura sócio-político-econômica, que não fique marcada por uma questão burocratizante, discutir somente avaliação, comportamento etc. (Igor – cursista)

Porque a formação continuada recebe um público mais diferenciado, que nem sempre sabe do que está em busca, então por conta disso, eu acho que na formação continuada o caminho é normalmente pela parte específica e depois há uma tendência de se abordar os aspectos mais gerais em educação. Acho que são importantes ambos os caminhos. (Paulo – cursista)

A formação é um processo realmente continuado que se dá num espaço físico e cultural, onde há interações de diferentes sujeitos visando um objetivo comum (Irma – dinamizadora)

Uma boa formação é aquela que mexe, que traz algumas mudanças, que não seja só teórica, mas que tenha reflexos na prática, na sala de aula, na necessidade de estudar mais. (Lúcia - coordenadora)

Acho que a formação continuada é um pouco diferente do que eu ouvia falar que é capacitação, que eu entendia que parte do pressuposto de que alguém não está capacitado, de alguém não ser capaz de fazer alguma coisa. A formação continuada no meu entendimento tem uma outra concepção que é a de que você está sempre se formando, sempre precisando estudar alguma coisa. Para mim, seriam cursos que a gente vai fazendo para complementar nossa formação inicial. (Gina - cursista)

Quando a professora Diana (cursista) expressa, a seguir, o seu entendimento sobre a formação continuada de professores, seu discurso parece vinculado a uma ação criativa e instigadora de conhecimentos, capaz de articular-se com a prática vivenciada no seu “dia-a-dia”, demonstrando uma vontade de superação das dificuldades da realidade.

Acho que é atualização constante, porque quando a gente sai da faculdade, a gente sai com todas aquelas teorias, com todas aquelas idéias na cabeça, mas o que faz a gente realmente é a atualização, é o campo, é a gente trabalhar com o aluno, a gente “quebrar a cabeça”. Ali que a gente amadurece. Acho vital. O professor que não tem uma formação pensando nisso não vai muito longe.

A professora não descarta a importância e a necessidade dessa formação, mas a coloca em “xeque” com a sua realidade docente, numa dialética entre as condições da realidade educativa e as formas de desenvolver a profissão, como Contreras (2002, p. 75) registra: “[...] esta dialética é um jogo de condicionantes e influências mútuas”.

As idéias e concepções de formação continuada de professores surgem em alguns depoimentos como um processo associado às práticas dos professores em sala de aula, de permanente busca de si próprio, como outra professora entrevistada disse: “[...] realmente a nossa formação é continuada porque não tem uma determinada hora que se fala: chega, pronto, já sei tudo sobre isso. É jogar a sementinha da busca, da curiosidade o tempo inteiro”. (Josélia - cursista)

A gente precisa de formação continuada, a gente fica muito isolada na sala de aula. Acho que essas experiências, essas trocas são muito importantes, até mesmo quando você conversa com um colega: ah! eu fiz assim ... etc. Então, eu não sou muito dessas coisas à distância, eu acho que a educação à distância perde o contato, o “tete-a-tete”, acho que é necessário a troca. Já fiz como experiência, mas não gostei. (Francisca - cursista)

Observa-se que as políticas públicas no país, de ideologia neoliberal priorizam investimentos na educação à distância, favorecendo aos cofres públicos pela melhor relação custo-benefício mas empobrecendo as construções coletivas motivadas pelas discussões entre formandos, instituições e sistemas. Geralmente, nos processos “à distância” há uma super-valorização das tecnologias, em detrimento da capacidade reflexiva que impulsiona os processos formadores criativos. Ressalta-se, assim nos processos presenciais, as oportunidades de “trocas” entre os professores.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (NÓVOA, 1995a, p.26)

Um outro ponto que se julgou importante questionar refere-se à valorização da formação docente por parte da Secretaria Municipal de Educação, para se compreender melhor a relação entre os processos formadores, os professores, a instituição e os fatores que interferem nesses processos e também fazem parte do contexto ocupacional.

Alguns pesquisados afirmaram que a Secretaria Municipal de Educação através do PEJA valoriza os programas de formação de professores, através do envio de propostas, sugestões de leitura e espaços na carga horária semanal para proceder estudos. O depoimento a seguir demonstra esse reconhecimento:

Há iniciativas, você mesmo testemunhou uma, o esforço da atual coordenação de tornar a discussão e a formação do professor alvo de produções científicas. É lógico que há dificuldades, há problemas. Se existe um analfabetismo funcional, eu acho que também existe uma formação e uma alfabetização também funcionais, que não querem tocar em questões que são fundamentais em nossa sociedade. (Igor – cursista)

Outros depoimentos afirmaram que a Secretaria Municipal de Educação não valoriza a formação continuada no tocante à falta de retorno financeiro, dizendo que:

a SME não dá estímulo nenhum, que seria uma política voltada para que o professor realmente procurasse estar sempre aprimorando, estudando cada vez mais. (Laura – cursista)

Observa-se que ainda há poucos investimentos na carreira docente, especialmente no que diz respeito à precarização dos salários, Gatti (2000, p. 5)

assim sintetiza:

Com relação à carreira e à formação de professores, seus salários e condições de trabalho (local, infra-estrutura, material didático), as iniciativas têm sido, até aqui, mais que modestas, como se o professor se fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de “quebra-galhos”, “dá-se um jeitinho”.

Essa questão é abordada por vários autores que discutem a proletarização da profissão, interferindo no desempenho docente, nas escolhas pela profissão do magistério, na desmotivação pelo aperfeiçoamento na carreira, na baixa auto-estima do professor, acarretando tantos outros motivos que fazem os professores até mesmo desistirem de mudanças ou desacreditarem nelas.

Um outro aspecto sobre o qual alguns cursistas pontuaram suas críticas, foi na direção de questionarem o critério de distribuição de vagas para esse Curso em estudo. A seleção foi feita através da oferta de vagas às instituições, tendo sido alocadas duas vagas por escola e os professores que tivessem interesse em fazer o curso poderiam se inscrever. Uma observação feita é que houve escolas em que nenhum professor se inscreveu.

Por outro lado, houve, em algumas instituições, dificuldades em escolher os professores que deveriam participar, ocorrendo então o sorteio de vagas, o que foi criticado por alguns, uma vez que havia professores interessados em participar e não conseguiram, enquanto outros menos motivados foram sorteados.

Esses cursos de formação continuada são importantes, mas não são para todos, ainda tem essa desvantagem. Limitam o número de vagas, ou então faz-se um sorteio. No caso, eu fiz o mini-curso que foi na UFF porque houve uma desistência.
(Laura – cursista)

Há opiniões também como as que seguem:

São poucas experiências desse tipo que a gente está vivenciando, eu acho que em educação hoje as pessoas pensam muito na questão do número e não na qualidade em si. (Beatriz – cursista)

O que acontece muito é que tem gente que vai desistindo no caminho, ou tem gente que não valoriza aquele espaço. Eu senti muito no mini-curso, o que me deixou bastante revoltada, porque na minha escola havia colegas que queriam mesmo fazer e teve gente que se inscreveu, muita gente mesmo e não foi. (Gina – cursista)

Nesse quadro estabelecido de sorteio de vagas, embora a coordenação provavelmente tenha dirigido essa questão às escolas, respeitando a autonomia que devem ter para discutir suas questões, escolher seus procedimentos e sanar suas dificuldades, pode tornar-se uma restrição aos que verdadeiramente estão interessados em assumir e investir em seus processos formativos, gerando descontentamento e, até mesmo, uma certa frustração diante da impossibilidade de realizar uma formação que na expectativa dos professores acrescentaria ao seu desempenho docente

Por outro lado, é indiscutível a importância do aumento do número de vagas para a democratização do acesso a esse tipo de programação, embora que, não estejamos defendendo a quantidade em detrimento da qualidade. Aqui a quantidade de vagas significa democratizar o acesso à formação, levando à qualidade.

Pensamos que, há de se encontrar mecanismos de seleção que posam sanar essas dificuldades e assim envolver a todos nesses processos formativos.

O processo de formação continuada perspectivado por Nóvoa (1991, 1995a) justifica-se plenamente na “trilogia”: produzir a vida, a profissão e a escola. O autor observa, tendo como referência os estudos realizados em Portugal, que esse processo tem-se caracterizado pela ausência de foco nas duas grandes realidades: *a pessoa do professor e a organização - escola*. Essa questão também pode ser observada na maioria dos programas ou projetos de formação continuada aqui em nosso país.

Nesse estudo, um depoimento que nos chamou a atenção em relação ao tema de discussão foi relatado por uma das professoras interrogadas:

Você sabe que uma coisa incrível aconteceu comigo!
Sabe qual foi a minha maior mudança nesse curso?
- A da minha “auto-estima”.
É porquê ao profissional “primário” não é dado a ele esse tipo de formação. O curso valorizou, inseriu, achei isso muito bacana. Acho que a auto-estima foi fundamental”. (Gina – cursista)

Essa fala nos faz refletir também sobre os propósitos da formação continuada, os envolvimento que ela acarreta e as mudanças que pode provocar. A construção de saberes passa em cada ser humano pelas suas vivências e assim, pelas formas diferentes com que os assimila, pela suas disponibilidades interiores provocadas por suas experiências e que são dialéticamente construídos nessa relação, daí não se poder descolar as aprendizagens dos professores do seu desenvolvimento pessoal o que implica num trabalho, segundo Nóvoa (1995): “[...] de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

A análise de Nóvoa (1991, p. 23) chama atenção para as dimensões do processo de formação continuada de professores.

Por um lado tem-se ignorado sistematicamente o eixo do *desenvolvimento pessoal*, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

Por outro lado, não se tem valorizado uma articulação entre a formação e os *projetos das escolas*, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes.

Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (grifos do autor)

Uma vez que consideramos a escola, indubitavelmente, um ambiente de formação e, voltada para ela estão os processos formativos, no sentido de ser o *locus* predominante do exercício do ofício docente, é imprescindível a sua integração nos processos de formação continuada de professores. Os processos formativos não podem se situar à margem do desenvolvimento profissional do professor e do desenvolvimento da escola, para os quais estará contribuindo

4.4- A relação entre a formação continuada e a prática docente

Cada vez mais a formação de professores vem se constituindo tema de debate nas discussões referentes à educação, quer pela cobrança de variados papéis atribuídos ao professor, quer pelas mudanças aceleradas dos processos

sociais que ocorrem no seio da sociedade, exigindo dos professores respostas imediatas no sentido de melhor preparar os estudantes para o mercado de trabalho.

Principalmente, a formação continuada, pela sua natureza e pela expectativa gerada pelo sistema educacional e a sociedade, que atribuem aos professores a responsabilidade de dirimir tantas dúvidas e tantas dívidas do sistema social.

Portanto, a formação continuada de professores assume papel de destaque nesses debates, qualquer que seja a direção adotada e o compromisso assumido.

Considera-se essa formação essencial ao desenvolvimento da profissão de professor, um ser em constante aprendizagem pela evolução das teorias e conhecimentos e por trabalhar com seres em constante mudanças.

Mas, sabe-se que as escolhas dos processos formadores são determinadas segundo as concepções políticas e conceituações epistemológica e metodológica assumidas sobre o tema, tanto num modelo tecnicista, como numa perspectiva crítica progressista de educação, a qual possibilita diminuir as desigualdades e promover inclusões.

A formação continuada inscreve-se como espaço sobejamente capaz de promover a profissionalização do professor, de desenvolver uma prática docente reflexiva, num processo formativo em que o professor seja capaz de, frente a uma situação problemática, saber resolvê-la, mobilizando conhecimentos teóricos e práticos para tal fim, além de compreender e atuar no contexto social de sua formação.

Nessa dimensão requer-se um processo de profissionalização docente em que os professores atuem como sujeitos engajados profissionalmente no aperfeiçoamento de suas práticas, fortalecidas no compromisso ético e no compartilhamento coletivo de processos inovadores, excluindo a formação

imediatista, competitiva, reduzida somente ao atendimento de competências determinadas pela lógica e necessidades do mercado.

Na prática docente, na perspectiva de uma educação para a transformação, a função social do ofício docente se efetiva no caráter indissociável da teoria e prática, quando a teoria amplia e ressignifica a prática e esta constrói conhecimentos, de maneira que não se possa separar teoria e prática na formação e ação docente, constituindo-se, assim, numa dimensão mais integradora.

No processo de formação de professores, a necessidade de articular teoria e prática, as discussões sobre o exercício do ofício de professor, as interferências ou mesmo os fatores condicionantes no desenvolvimento desse ofício, propiciarão ao professor uma reflexão sobre seus conhecimentos e sua prática docente, tornando-se assim um espaço privilegiado para esse exercício.

No sentido de melhor apreender a concepção dos professores entrevistados sobre a sua prática pedagógica e a relação possível de ser estabelecida com o curso realizado, com os processos de formação continuada de professores, questionou-se também sobre esse tema.

Os docentes, ao serem questionados se o curso e os temas abordados proporcionaram condições de reflexão e aperfeiçoamento da sua prática, assim se manifestaram:

O curso contribuiu sim. Nós trocávamos muitas experiências, nós falávamos, primeiro porque a EJA é diferente. (Josélia – cursista)

Eu acho que todo curso que a gente faz, e esse como foi específico de EJA não tinha como não mudar o meu olhar diante dos alunos e, especialmente no meu caso, toda discussão voltada para a juventude, porque eu pensava em EJA sempre como aluno adulto. (Gina – cursista)

Qualquer atividade que faça o professor pensar, contribui para a sua prática. Ele precisa se atualizar. Não adianta você fazer uma reforma curricular, reformar a avaliação, se o professor não sabe mais pensar. Ensinar essa pessoa a pensar novamente, é fundamental. (Eva - cursista)

Os depoimentos permitem observar com otimismo o professor demonstrando a possibilidade de troca através do diálogo, da fala, o que parece se constituir uma cultura profissional de aliar a teoria à prática como produtoras da ação pedagógica, numa demonstração mais dinâmica da construção de conhecimento. Denotam atitudes de reflexão crítica a respeito da prática, em que do papel de objeto depositário na educação bancária, o professor *freireanamente* falando, se transmuda no papel de sujeito reflexivo de sua prática.

Observa-se que a relação da formação continuada com a prática do professor envolve vários condicionantes, tanto na sua programação, efetivação, como em sua análise.

Um dos condicionantes se dá na percepção que os professores têm das mudanças na sua prática de ensino, estabelecendo uma estreita ligação com as suas concepções de aprendizagem, posicionando-se a esse respeito e, conseqüentemente, promovendo a inserção da aprendizagem à sua prática.

Uma possibilidade de diminuir a distância entre formação continuada e prática docente seria sugerir condições que permitissem mais claramente a idéia de mudança de prática, integrando-a à compreensão de aprendizagem do professor em formação continuada. A esse respeito, Cró (1998, p. 86) afirma: “[...] esse processo oferece aos atores da formação um instrumento para gerir uma formação contínua de maneira que, do ponto de vista do próprio professor, mobilize uma mudança da sua prática de ensino ou conduza a essa mudança.”

A desarticulação teoria e prática faz o ensino e a ação do professor terem um posicionamento desvalorizado do seu saber docente, que longe de ser adaptação e transmissão, é construtor de possibilidades de reflexão no percurso da formação e na busca da compreensão de uma nova prática profissional, onde a articulação seja desejada. Pode-se comprovar tal entendimento no depoimento a seguir:

Embora alguns temas um pouco mais e outros menos. Eu acho que é um olhar diferenciado que você passa a ter sobre sua clientela. É a questão: não é coitadinho, ele não quer ser coitadinho, nem a gente quer fazer dele assim, eu acho que é isso. O curso foi teórico e prático. Sempre que se faz um trabalho se modifica alguma coisa. (Francisca, - cursista)

Na construção do saber docente e de sua profissionalização, o professor necessita de uma atitude de reflexão concreta, constante, mobilizadora de suas estruturas e atitudes durante o processo de formação, que o faz perceber-se como profissional situado em um contexto social.

As colocações a seguir apontam um processo reflexivo de vontade e reconhecimento proporcionado pela formação, em direção às mudanças na prática desse professor.

Esse curso foi bem proveitoso mesmo, para quem queria realmente se aprimorar. Eu acho que ajudou sim. Fez-me conhecer melhor. Eu comecei a perceber que tinha mudado minha prática a partir dali, porque você percebe nos professores que trabalham com educação de jovens e adultos o mesmo discurso. A EJA é a menina dos olhos dos professores por causa dessa troca de energia que a gente tem aqui, essa troca é bem positiva. (Beatriz - cursista)

Sim, aqueles que têm uma preocupação em buscar uma discussão filosófica, pensar problemas maiores

de educação, esses puderam aproveitar muita coisa
sim. (Igor - cursista)

Zeichner (1995) tem uma proposta política coerente que visa uma melhor articulação e relações mais estreitas entre a prática e os cursos universitários, é a de que a prática deve estar integrada nos programas de formação de professores.

Afirma que o melhor aproveitamento do “praticum” (isto é, dos momentos estruturados de prática pedagógica) na formação de professores não pode estar isolado das questões sociais, exigindo para tal o desempenho de papéis mais politizados aos formadores de professores, integrados ao contexto estrutural e político do qual fazem parte.

Percebe-se, assim, uma identificação dessa proposta com a de Freire (1986) quando argumenta o caráter político do ato educativo. Faz parte da natureza da prática educativa essa qualidade denominada por Freire (1986, p. 71) de
politicidade:

[...] a educação sempre foi, e vai continuar, se bem que em função do tempo e do espaço com matizes diferentes, mas a educação sempre foi um ato político, quer dizer, há na educação, na natureza da prática educativa, uma coisa que eu chamo politicidade. Politicidade é exatamente a qualidade que a educação tem de ser política. É exatamente essa politicidade da educação que explica a impossibilidade de ser a educação uma experiência neutra, de tanto faz A como faz B que é a mesma coisa. Na verdade, não é.

A compreensão que os sujeitos da pesquisa têm sobre as mudanças necessárias à prática docente permite dizer que alguns professores interrogados demonstram preocupação com as inovações, reforçando uma atitude crítica e reflexiva. Há os que defendem que os professores devem ser os sujeitos

responsavelmente participantes, como a prof^a Bel (cursista), quando diz enfaticamente que “o profissional é ‘cem por cento’ responsável”, outros colocam a ênfase na atitude reflexiva frente às propostas de mudança e há outros que as aceitam sem maior questionamento e envolvimento.

Os pesquisados que vêem os professores como sujeitos responsavelmente participantes de sua prática pedagógica e das mudanças nela introduzidas, dizem

assim:

Esses espaços que tem sido abertos de debates e reflexões faz com que a gente retorne para a escola querendo fazer mil coisas e às vezes a gente até consegue fazer muitas, tendo em vista as coisas da vida mesmo, das vivências de nossos alunos, além das questões de ler e escrever e não ficar só achando. (Bel – cursista)

A gente vivencia as experiências e as diferenças de nossos alunos a todo momento. O meu método de trabalho há cinco anos já não pode se o mesmo nos dias de hoje, nem o que eu lecionava no ano passado pode ser o mesmo deste ano. (Beatriz – cursista)

Aí a gente começa a fazer uma autoavaliação do nosso trabalho, você começa a perceber que você não está ali só para passar aquele conteúdo, o aluno também quer mais alguma coisa de você e aí a gente começa a se integrar naquele contexto. Então você se vê na obrigação de melhorar o teu trabalho e fazer com que aquele aluno tenha o mesmo prazer que você tem em vir dar aula p’ra ele, ele tenha em assistir a tua aula. Então p’ra isso a gente precisa mesmo trazer novos conhecimentos, novas formas de passar esse conhecimento (Beatriz - cursista)

É sempre estar pensando a nossa prática, a partir dos cursos oferecidos e também das experiências dos colegas. (Ana - cursista)

É também pertinente ser considerada a observação feita por um professor-cursista quando questionado se considerava que a proposta concretizada no curso provocou um “olhar” mais consciente em relação a sua prática:

no meu caso sim, mas no geral não, porque a prática da descoberta exige compromisso e dedicação e precisa também ser valorizada. (Paulo – cursista)

Essas falas refletem uma postura dos professores ativamente responsáveis pelas mudanças e inovações de sua ação pedagógica, sem com isso deixar de reconhecer a concorrência de outros agentes do sistema como facilitadores da mudança de mentalidade docente, até evidentemente o concurso dos profissionais agentes e dos programas formadores.

O que também infere-se nesses posicionamentos é o fato de professores assumirem as ações de mudança de sua atuação, identificando-se com o seu papel de agente de transformação concreta de sua prática. Freire (1998, p. 43) respalda nossa compreensão e posicionamento ao dizer: “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Esses depoimentos, embora não tão declaradamente, também podem nos levar a inferir que nas ações dos professores há um sentido de participação com autonomia, retratada nos posicionamentos de mudança individualmente assumidos.

A autonomia conquista-se no estudo, no trabalho diário, na participação compromissada e na revisão crítica das ações docentes.

Contreras (2002, p. 129/130) respalda essa compreensão:

O desenvolvimento de valores educacionais não pode se realizar a partir das intuições ou sabedorias

que surgem fora da própria prática se não houver professores dispostos a participar das idéias que alimentam essas posições. [...] são os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas. [...] somente é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizarem realmente por elas.

Dentre os pesquisados, há depoimentos que atribuem ao professor o caráter de reflexão sobre as mudanças sugeridas ou propostas, como:

Eu acho que o professor tem que ter desafios. Eu faço as “pontes” com a parte teórica, refletindo, entre o que está sendo falado e o que eu vivencio na sala de aula. Nem tudo precisa ser muito “na mão”, muito fácil. É preciso refletir. É preciso teoria p’ra sustentar a prática, se não agente cai n’aquele vício de fazer as coisas, de ter as práticas pedagógicas sem fundamentação. (Gina – cursista)

As propostas de formação “balançam” as estruturas de reflexão do professor, embora a gente até não concorde muitas vezes por já ter conceitos formulados, mas nos faz refletir. (Pedro – cursista)

Na verdade eu sempre tive essa preocupação, a importância que essa crítica não fique só no âmbito da crítica, mas que se traduza também numa crítica reflexiva, que vá ser transportada para a prática. (Paulo – cursista)

Eu acho que o curso contribuiu, aumentou a reflexão. A especificidade da educação de jovens e adultos coloca com insistência, com aprofundamento, determinadas especificidades que são muito importantes para nos fazer pensar. Não posso dizer que provocou mudanças no sentido de haver mostrado coisas que nunca tenha visto antes.

Acho que foi no sentido de refletir, de trocar. (Cris – cursista)

Eu acho que à medida que esse processo contribui para a autocrítica, ele já contribui muito. (Igor – cursista)

Mudanças profundas não, mas uma reflexão sim. (Laura – cursista)

Esses professores-cursistas despertaram em si a vontade da pesquisa e eles têm muito a contribuir com a pesquisa acadêmica, porque eles refletem em cima de suas práticas. Então é muito importante que a pesquisa acadêmica se enriqueça com as nossas práticas, práticas essas que estão muitas vezes fundamentadas em teorias. Acho que seria muito rico como fonte de consulta para o próprio professor saber que aquele livro, aquele artigo, aquela proposta de pesquisa está sendo apresentada por um professor também, que como ele tem sua reflexão construída no ambiente da prática, que é o “chão da escola. (Paulo – cursista)

Percebe-se, por algumas respostas e análises formuladas, ser a capacidade de reflexão indispensável na formação dos profissionais professores e no compromisso de participação para mudanças inovadoras, de intervenção na realidade com saberes e práticas instituintes.

Apropriamo-nos também das análises de Imbernón (2000, p. 48), quando destaca como um dos eixos de atuação dos processos de formação permanente, justamente: “a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”.

Uma outra realidade se mostra, que é a postura de professores que têm na passividade, na acomodação, na falta de criticidade da tarefa docente o inadequado

desempenho de suas funções. Pode-se observar no depoimento dado pelo prof. Paulo (cursista) sobre o diálogo com um colega de profissão, que demonstra a resistência que ainda se encontra por parte de alguns professores face às oportunidades de formação, quando esse outro professor questiona, demonstrando uma visão reduzida da profissionalização docente: “o que isso vai influenciar na vida profissional, qual a valorização que isso vai ter dentro das secretarias? Você é tão valorizado profissionalmente quanto eu que não fiz nenhum curso e não tenho vontade de fazer”.

Infelizmente, todos os argumentos que podem ser usados com esses professores não se convertem em fatores de motivação para mudanças, porque eles não querem isso, não estão comprometidos em assumir o papel profissional de professor.

No decorrer das entrevistas realizadas com os professores cursistas, procurando discutir mais a questão, muitas vezes houve necessidade de insistência e questionou-se se durante o curso houve oportunidade de debater o conteúdo trabalhado, aproximando-o da sua prática pedagógica. “os professores e educadores, pelo menos a maioria, experimentam dificuldades em perceber uma ligação entre as formações nas quais participam e as suas práticas de ensino.”

(Huberman *apud* Cró, 1998, p. 75).

Nas afirmações a seguir, os pesquisados embora tenham relatado atividades realizadas no decorrer do curso, ainda assim, percebe-se essa dificuldade em proceder a análise em cima dessa questão, que demanda uma reflexão e compreensão de sua própria aprendizagem, o que exige proceder uma articulação dos conhecimentos construídos e/ou reflexionados no processo formativo e a sua

prática docente. As respostas dos professores cursistas, ajudam-nos na análise de como essa questão se coloca. Alguns professores assim se manifestaram:

Sim, o curso foi feito através de relatórios de experiências, sínteses e resenhas de textos lidos e também de relato de experiências e dinâmicas que foram feitas por nós, junto aos alunos e o retorno dessa atividade novamente à sala do curso. (Paulo - cursista)

Eu acho que o que falta é exatamente uma maior ligação entre o acadêmico e a prática. O acadêmico é muito fechado na academia e o professor muito fechado na prática e essa troca eu acho importantíssima. (Laura – cursista)

As mudanças esperadas na prática docente somente podem ser efetivadas se houver ação que de fato imprimam um caráter de mudança. Percebe-se que atitudes individuais se não fortalecidas nas práticas coletivas, ficam apenas na constatação passiva e muitas vezes imobilizadora de conquistas inovadoras concretas na prática dos professores. Compreende-se em Gramsci (1986) que essas posições que apenas refletem a contrariedade da consciência e não são capazes de levar à ação, produzem a continuidade de um estado de passividade moral e política.

Uma observação pertinente diz respeito à relação com o aluno como ser de aprendizagem. Nos depoimentos a seguir, observa-se a repercussão desse aspecto na perspectiva dos professores:

Eu acho que as reflexões ocorridas no Curso retornaram à escola pela nova maneira de olhar o nosso aluno. Na EJA a gente convive com aquele aluno que está voltando à escola com o objetivo de resgatar sua escolaridade, mas ao mesmo tempo ele tem vários problemas, inclusive de desemprego. Aí você deixa de ser o professor que está ali só para

passar o conteúdo e começa a fazer uma autoavaliação do seu trabalho, de aprimorá-lo e fazer com que aquele aluno tenha o mesmo prazer que você tem em vir dar aula p'ra ele, ele tenha em assistir a tua aula. (Beatriz cursista)

Eu aprendi buscar mais dos alunos, procurar saber da vivência que eles já tiveram, p'ra que eles pudessem participar de uma forma mais dinâmica, porque, você trabalhando com a realidade que já viveu a aprendizagem se dá de forma mais legal. (Josélia – cursista)

Você mudando o seu olhar sobre o aluno, provavelmente você muda a sua prática e a aprendizagem do aluno acaba sendo uma consequência. (Francisca – cursista)

Quando questionados se os temas, aprendizagens e reflexões ocorridas no curso retornaram à escola, os professores entrevistados em sua maioria, referiram que a formação continuada através do curso em estudo, proporcionou refletir sobre a necessidade de articular teoria à prática.

Algumas pessoas dizem: ah! vamos então só discutir a prática. Não é assim, tem que aliar a teoria à prática, para você desenvolver um trabalho científico, senão fica uma coisa empírica. (Bel – cursista)

Foi interessante na questão dos trabalhos, da pesquisa, do levantamento do perfil do aluno, acho que acrescenta, porque você coloca sua prática voltada para uma teoria e a teoria p'ra prática. É aquilo, prática-teoria-prática. (Laura – cursista)

O registro de Soares *apud* Gatti (2000, p. 56) permite essa reflexão:

Há pois, uma *teoria da prática* – uma teoria que se constrói a partir da prática – e uma *prática da teoria* – uma prática que se orienta pela teoria. Ao invés da

dicotomia teoria *versus* prática, a dialética: da prática à teoria e de volta à prática, e de novo à teoria, assim sucessivamente. (grifos da autora)

Questionados sobre se os temas e experiências do curso proporcionaram articulação com o cotidiano da sala de aula ou mesmo serviram para a crítica desse cotidiano, tanto da escola como da sala de aula, encontramos depoimentos assim:

O curso com certeza contribuiu, até porque teve propostas de atividades, principalmente, as não presenciais, que fizeram parte do curso. A gente trouxe algumas propostas para aplicar na sala de aula e retornamos isso para o nosso dinamizador.

Isso faz com que a gente comece a fazer uma avaliação se vai dar certo ou não. É claro que a gente sabe que uma determinada atividade em uma turma vai ser diferente em outra, até por causa da vivência dos alunos. (Bel - cursista)

Os textos trabalhados foram de uma riqueza imensa, essenciais realmente p'ra quem está trabalhando com EJA. A forma como o dinamizador conduziu os trabalhos também acho que foi muito boa, porque ao mesmo tempo que ele dava a contribuição com os saberes que ele tem, também dava oportunidade p'ra gente partilhar, trocar experiências. Em quase todos os encontros tinha alguém, ou alguma escola apresentando experiências bem sucedidas, então essas trocas foram muito importantes. (Gina - cursista)

As atividades não presenciais mencionadas no depoimento da prof^a Bel, também foram referidas em outras falas, demonstrando que essa forma metodológica de trabalho atendeu a proposta do Curso, oportunidade que os professores cursistas também tiveram, no decorrer do processo, de articular a teoria trabalhada nas aulas a sua prática. A experiência se deu através de tarefas

realizadas com seus próprios alunos e, pelos depoimentos dados, os resultados foram bastante positivos.

As análises de Shon (1995) como a da *reflexão-na-ação* possibilita que os processos de pensamento que ocorrem no decorrer da ação questionem e sinalizem alterações nas ações de intervenção profissional de docentes. O processo ocorre no momento da ação.

A gente traz uma proposta e aplica em sala de aula, vê se dá certo ou não, retorna a avaliação para o dinamizador. Então isso tem sido um espaço rico nesse ponto e em outros. (Bel – cursista)

O processo que se dá posterior à ação é, na teoria de Shon, o da *reflexão-sobre-a-ação*, que envolve esforços do professor em avaliar a sua prática. Assim, melhor se apropria de seu conhecimento, de sua criação, assume seu papel reflexivo e de valoração de um saber construído com e pela prática profissional docente.

Essa dinâmica reflexiva viabiliza a apropriação de saberes que são exigidos dos professores no seu ofício profissional, torna-se susceptível às inovações e abre espaço mais dialético para o ensinar e o aprender.

Denotamos que no curso analisado foi construída uma relação dos temas e experiências com o cotidiano da sala de aula, momentos em que os professores participaram dialogando sobre essas experiências, questionando-as num espaço de debate.

A prática do professor é constituída por um repertório múltiplo e abrangente de atividades que caracterizam o seu fazer, muito embora a responsabilidade da educação não seja exclusiva do professor e da escola, uma vez que o processo

educativo é influenciado por condicionantes os mais diversos de ordem política, econômica, cultural que interferem e pretendem até monitorar o seu exercício.

Sobre a peculiaridade do ofício do professor, destaca-se o seguinte registro de Gimeno Sacristan (1995, p. 68):

[...] é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas conseqüências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente. [...] a atividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar dimensões menos evidentes.

Essa direção de mudança da prática é muito importante que seja percebida por ele próprio professor e evidencia uma verdadeira disposição para uma prática pedagógica inovadora. A consciência se fortalece quando tem clareza de que as intenções se transformam em mudanças concretas evidenciadas em sua prática. Só assim a mudança se efetiva. As necessidades de mudança e aperfeiçoamento analisadas pelos professores sujeitos da pesquisa indica um posicionamento em que se destaca a articulação da teoria com a prática, na qual o aspecto reflexivo se torna imprescindível.

É o caráter de intervenção que dá sentido aos objetivos de mudança e inovação que marcam os processos de formação continuada, para o que tornam-se importantes a consciência e a concepção do professor de sua própria aprendizagem, conduzindo-o a um processo de mudança de sua prática. Cró (1998, p. 75) registra: “[...] deste modo a formação contínua deve preconizar e permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, isto é, uma mudança de prática na educação, na intervenção educativa”.

Considerando os aspectos anteriormente citados pelos professores cursistas, remetemos ao que Zeichner (1995) refere como um dos obstáculos à aprendizagem do professor, que é a discrepância entre os papéis desempenhados pelos professores – os que decidem o currículo e o ensino, envolvidos numa prática reflexiva e os que meramente executam as determinações governamentais, sem perspectivas de reflexão e criação. A primeira atitude deve ser conquistada em todos os âmbitos e espaços em que acontecem os processos de formação.

A ampliação do conceito de prática docente não fica circunscrita apenas aos limites da sala de aula, mas estende-se para todo o espaço escolar, e é relevante na visão que se tem de formação docente, como apontam os dois depoimentos a seguir:

Foi essa a grande importância do curso, porque deu voz a essas práticas que existem, mas são silenciadas, não chegam ao meio acadêmico; o professor faz e no entanto não tem como divulgar isso. E através desse curso a gente conseguiu mostrar que o professor traz consigo esse comprometimento, que em educação o ensino de uma disciplina não pode ser feito de forma descontextualizada e sim de forma interdisciplinar. Tudo isso ficou muito claro e muito vivo.

Algumas pessoas tiveram isso mais fortemente identificadas e outras até não se adaptaram ao que foi proposto. Porque ainda são favoráveis às práticas tradicionais e se mostraram até um pouco relutantes à idéia de que essa prática fosse sempre feita numa relação dialógica. (Paulo – cursista)

Você acaba refletindo até valores de longos anos, você vai começando a mudar, você nem percebe que mudou, porque na verdade eu vejo alguns colegas também que trazem um pouco daquela educação tradicional. No decorrer, quando você vai abrindo os espaços, vai discutindo, você vai na verdade incorporando algumas coisas. Então quando você volta, você já volta diferente. Não dá

p'ra você voltar igual, você vai mudando sua opinião, vai melhorando seu pensamento, quando você entra na sala de aula, você volta uma pessoa diferente, um educador.

Vai o professor que está interessado, o que não está desiste no meio do caminho. Também quem está interessado fica, discute, aprimora e contribui. (Bel – cursista)

Muito embora diretores e coordenadores de algumas escolas tenham participado do II Curso de Extensão Universitária de Formação Continuada em Educação de Jovens e Adultos, o seu número foi reduzido, ficando diluída a participação das escolas na sua totalidade, como espaços privilegiados de novas aprendizagens, ressignificação e valorização de saberes construídos e de vivência da profissionalização docente.

A articulação das escolas com os processos de formação continuada assumidos pelas instituições ou organizações formadoras se faz necessária, uma vez que a possibilidade de um trabalho coletivo permite melhor atender as demandas escolares, com o envolvimento e compromisso de todos os seus profissionais na construção dos saberes, na elaboração de projetos comuns para a escola, de tal maneira que num movimento dialético se criem projetos e práticas que denotem um trabalho interativo.

O espaço pertinente da formação contínua já não é o professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. A formação concebe-se como uma intervenção educativa, e é solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores. Sugere-se aqui uma nova visão paradigmática da formação contínua dos professores, entendida como uma variável essencial ao desenvolvimento dos homens e das organizações. (NÓVOA, 1991, p. 22)

Preocupa-nos a ausência de um trabalho que envolva toda a escola, com os seus agentes, professores, coordenadores, diretores, as suas dificuldades e as suas descobertas.

Alguns professores, quando questionados se após essa experiência de formação continuada tiveram uma participação mais efetiva nos projetos da escola, responderam:

Uma discussão que acontece é sobre a questão dos eixos temáticos. Acho que ainda está uma coisa muito solta. Talvez se a escola estivesse mais envolvida, ou se pelo menos nós tivéssemos professores orientadores mais atuantes. [...] Na nossa escola nós nunca tivemos professores orientadores. Então é uma coisa que falta – projetos mais integrados – a escola inteira. (Cris – cursista)

Algumas atividades a gente fez em grupo, mas na verdade na nossa escola não teve muita participação. (Gina – cursista)

Estas respostas confirmam a nossa preocupação no que diz respeito ao envolvimento de toda a escola no programa analisado. Um programa de formação continuada deve envolver e mesmo integrar o mais possível a escola para inseri-la num projeto de criação coletiva. Nóvoa (1995a p. 29)) afirma que: “[...] nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores, é falar de um investimento educativo dos projetos de escola”.

A participação da escola em sua totalidade favorece desde o levantamento do diagnóstico coletivo relativo a todas as ações que se somariam, no fortalecimento da relação teoria e prática, como também os processos democráticos de participação de todos, minimizando a fragmentação individualizada do trabalho docente.

A escola deve assomar-se à vida, à sociedade, ao que a rodeia, não para substituir com os “materiais” que o meio proporciona sua própria missão, mas sim para projetá-la sobre todos esses materiais.
(GIMENO SACRISTAN, 2000, p.51)

A fala a seguir nos proporcionou uma reflexão muito curiosa sobre a confiança ou insegurança que o professor tem em seu trabalho e a visão equivocada que tem sobre os seus saberes, minimizando-os:

Eu acho que tem que ser essa parceria com a universidade mesmo, porque a universidade produz esse conhecimento teórico e na escola a gente tem a vivência. Então, acho que essas coisas têm que caminhar juntas. Acho que aproxima muito. (Gina - cursista)

Nesse depoimento, percebe-se ainda uma postura subalterna do professor que faz a sua construção profissional subestimando a sua função, os seus saberes, a sua prática, os seus conhecimentos. Quando diz que na escola tem a vivência, é claro que sim, porém, fica uma dúvida se essa vivência, na sua compreensão, se reduz apenas a uma visão aplicacionista, dicotomizando teoria e prática ou se conjuga teoria e prática reflexiva.

Reduzindo-a a uma forma pragmatista, muitas vezes o professor não reconhece a profissionalização docente como a sua identidade profissional, não percebendo que a prática docente também é um saber, que se não estiver conjugado à teoria, se reduz a um conhecimento do senso comum. Paulo Freire (1996) propõe a elevação do senso comum, através da curiosidade epistemológica, ao nível de conhecimento científico.

O depoimento citado acima reflete uma visão equivocada da professora entrevistada, encontrada também em outras falas e que implica na desvalorização da experiência pedagógica. Linhares (2004, p. 74) alcança diretamente essa questão em sua análise: “não podemos deixar de reconhecer um divisor claro que separa os que pensam, pesquisam e escrevem, localizando-os na universidade, daqueles que na escola aplicam teorias e realizam tarefas programáticas.”

Fazendo um entrelaçamento de falas e conseqüentemente de concepções, registramos também um momento de entrevista com o prof. Igor quando perguntamos: então, qual seria o papel da escola se trabalhasse somente com os selecionados, os já incluídos? O professor reflete: “seria uma escola reprodutora. E esse é o desafio. Gramsci fala em resgatar o intelectual que também está no nosso jovem, contrária à concepção positivista de que intelectual é o instruído. O intelectual é o ser com potencialidades, nós precisamos descobri-las”.

Pensamos que nessa compreensão gramsciana o espaço está dado, temos que assumi-lo e novamente Linhares (2004, p. 74) registra: “[...] cobrando especial atenção dos educadores, como intelectuais e políticos, que se traduza em ocupação dos lugares vazios, que não podem ser negligenciados impunemente”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito ou provocação ao chegar a esta etapa de trabalho é o de, em linhas gerais, registrar uma análise do que foi vivenciado no “tempo-espaço” deste estudo e a tentativa de apontar alguns elementos dessa experiência com suas riquezas, confirmações, aprendizagens, acertos e desacertos foram também para nós uma etapa de um instigador processo de “formação continuada”.

Perspectivando a formação e a ação dos professores com caminhos a percorrer e movimentos a instituir, não temos a intenção de estabelecer conclusões e sim reflexões para abrir novos caminhos.

É uma forma de possibilitar autoria, de apostar na reflexão crítica e até mesmo de expressar as maneiras de apropriação dos conhecimentos, de acordo com interesses, necessidades e possibilidades, delineados por ideologias e compromissos políticos e sociais, o que faz da educação uma possibilidade de resistência ao caráter reprodutor de seus projetos e de suas práticas de dominação.

Passa-se a visualizar novas perspectivas, apostando-se em iniciativas concretas que se abrem, possibilitadoras de mudanças reflexivas, delineadas com mais autonomia.

A formação continuada de professores deve abranger um processo de tal natureza, no qual professores, formadores e também planejadores estejam comprometidos com o aperfeiçoamento da profissão de professor. Concorre para tal, uma ação pedagógica comprometida com o aperfeiçoamento docente, favorecedora de uma prática docente integrada dialeticamente com os fundamentos teóricos e com um caráter profissional perspectivado em ações inovadoras e construtoras de reconhecimento e respeito ao profissional professor.

Por se tratar de uma formação substancialmente comprometida com a profissão docente, de forma a constituir-se como uma função social da maior importância, não se pode eximi-la das influências dos processos políticos, econômicos e sociais, que recaem sobre as suas propostas e a sua efetivação.

Ocorre que muitos programas, ou por serem propostos verticalmente, ou por se voltarem apenas para aspectos pragmáticos centrados no “como fazer instrumental”, ou até mesmo por ausência de uma participação crítica nas questões

sociais, deixam de considerar as dimensões contextuais e políticas dos processos formadores e do exercício da profissão docente.

Ao definir os programas de formação de professores, há de se ter o cuidado de fazê-lo com uma fundamentação teórica sólida perpassando por críticas conscientes, evitando assim propostas simplistas dessa formação, que no imediato de seus resultados se reduzam a “treinar” habilidades e competências. A formação continuada há de se caracterizar por um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática docente.

Essa formação pode estabelecer interfaces que diminuam a distância entre as teorizações científicas e a prática docente, de tal forma que promovam incluídas, reflexões sobre as intenções dessa prática, numa reformulação crítica do instituído, para num processo de renovação abrir espaços para o instituinte, com as suas possibilidades criadoras de ressignificações humanas.

Compreende-se que a aprendizagem dos professores nos processos formativos se concretiza nas ações de mudança das práticas educativas, característica básica de sustentação e justificativa de um processo de formação de professores que só assim terá sentido.

Há necessidade de uma proposta de formação continuada de professores ser dimensionada de forma a possibilitar a articulação entre teoria e prática, pelo caráter mesmo indissociável da formação continuada com a prática docente, rompendo barreiras do conformismo, investindo em processos inovadores.

Recompondo os caminhos percorridos na realização deste estudo, revelados na persistência e vontade de realizá-lo, as dificuldades não se tornaram obstáculos irremovíveis, pelo contrário, alimentaram a motivação em desenvolver a pesquisa

nesse tema, para melhor entender como os processos formadores atingem o professor na realidade da sua prática.

Retomando as questões levantadas no início deste percurso, que sinalizaram as nossas inquietações sobre o processo de formação continuada e a sua repercussão na prática pedagógica, algumas considerações perpassam o nosso pensamento e que também fomos traduzindo ao longo deste trabalho.

Primeiramente observamos um dado positivo que aconteceu nos nossos diálogos com os professores cursistas e que gostaríamos de registrar: é o fato que os professores entrevistados, mesmo que escolhidos aleatoriamente, se mostraram disponíveis em participar da pesquisa abordando a experiência pela qual passaram. Independentemente até mesmo de suas reflexões em cima dos temas questionados, julgamos esse procedimento como bastante receptivo até pelo fato de que os professores que fizeram o curso estavam de modo geral interessados e assumindo seu processo formativo.

As questões norteadoras levantadas no início de nossa investigação tiveram o intuito de esclarecer se a experiência desse curso analisado possibilitou o questionamento das contradições, dúvidas e certezas da prática docente dos professores que vivenciaram o processo; se houve correlação entre teoria e prática para implementar inovações ou se apresentaram de forma dicotômica na organização e desenvolvimento da proposta e, como no caso analisado, a formação dos professores trabalhou a reflexividade crítica de seus sujeitos, de forma a contribuir na construção de sua profissionalização docente.

Estas questões revelam as suas complexidades quando alguns professores ainda se sentem, provavelmente, numa atitude pouco reflexiva quando são provocados a dimensionar seu próprio processo de aprendizagem. Em alguns

depoimentos, essa dificuldade foi sentida. Embora afirmando que o processo formativo mobilizou seu pensamento a respeito das possíveis contradições, dúvidas e certezas de sua prática, muitas vezes havia necessidade de se desdobrar o questionamento, provocando maior instigação que levasse à reflexão.

Porém, em muitos depoimentos registrados e analisados ao longo deste trabalho, percebemos uma atitude bem mais reflexiva por parte dos professores cursistas, que evidenciava a relação do processo de formação continuada como possibilidade de avaliação de sua prática e afirmando mudanças que foram provocadas através dos trabalhos do curso, mediados pelos professores dinamizadores. Ou a confirmação por parte dos próprios professores cursistas de atitudes que eles já desenvolvem em suas práticas, confirmando o acerto de suas condutas.

A perspectiva reflexiva da prática docente é possível de ser constatada e foi provocada pelos temas e metodologias desenvolvidos no decorrer do curso e que pelos depoimentos dos professores dinamizadores era a continuação de um processo de discussão, principalmente, das questões que envolvem a educação de jovens e adultos.

Nesse contexto de formação de professores em que variados modelos e metodologias são implantados, em grande parte, com programações imediatistas, emergenciais, reparadoras, limitadas à transmissão de conteúdos, sem reflexão crítica, a proposta em estudo, perspectivada numa abordagem crítica em que temas como diversidade cultural, juventude e trabalho foram debatidos, sinaliza uma renovação de concepções acerca da responsabilidade social da função docente.

Confirmamos, em alguns depoimentos, um reconhecimento que diante da complexidade da prática pedagógica não mais se permite um processo de

acomodação, sob pena de comprometer o ofício docente, refletido no desenvolvimento profissional.

No que se refere aos conteúdos trabalhados, reconhecemos ser essa proposta sinalizadora de um aprofundamento teórico, inclusive sócio-político, para a formação de professores de educação de jovens e adultos, no sentido da obtenção de resultados que signifiquem de fato mudanças e inovações na prática docente.

Porém, as reflexões teóricas trabalhadas no curso podem melhor articular com a prática pedagógica, uma vez que os professores pesquisados percebem a necessidade dos processos formadores na busca de resolver os conflitos que encontram no desenvolvimento de suas práticas. O aprofundamento de conhecimentos teóricos possibilita ao professor numa perspectiva dialética o repensar de sua prática.

Para uma prática pedagógica promotora de mudanças, há necessidade do professor se sentir também responsável juntamente com o programa pela sua profissionalização, para que concretamente esses processos tragam resultados significativos.

Entendemos que há necessidade de que os processos formadores conduzam com maior aproveitamento a articulação entre as reflexões teóricas construídas no curso e a prática dos professores. Essa relação mais efetivamente objetivada facilitaria uma reflexão mais segura por parte dos professores cursistas. Esse processo poderia ter possibilitado maior intercâmbio entre o curso programado nos três grandes eixos curriculares e os mini-cursos. Não houve nenhum relato dos professores cursistas nesse sentido.

Essa proposta de formação continuada poderia conduzir essa relação, que também foi prejudicada pela não obrigatoriedade dos cursistas em freqüentá-la.

Ficou evidenciada a pouca participação dos professores nos mini-cursos, prejudicando assim os resultados quantitativos e qualitativos em comparação aos esforços empreendidos quando do planejamento. Fato esse que nos permite sinalizar a necessidade de aperfeiçoamento do processo de acompanhamento e avaliação por parte da coordenação.

Nessa direção, a necessidade do professor ter consciência do caráter de aprendizagem que configura o seu processo formativo também depende de um trabalho coletivo envolvendo toda a escola, sem a qual se torna muito difícil a implementação de propostas inovadoras. Fato não constatado na pesquisa em foco, ficando a formação/atuação limitada a desempenhos individuais, cujas possíveis mudanças na prática docente se diluem em meio à totalidade da escola.

Na perspectiva de obter resultados significativos de mudanças e inovações na prática docente, o envolvimento da escola é indispensável não apenas na concordância, mas no comprometimento coletivo, na adesão aos processos formadores para que de fato ensejem mudanças.

Os depoimentos dos professores que participaram do curso não retrataram um envolvimento maior nos projetos da escola, até mesmo, em razão de as escolas não estarem coletivamente participando do processo formativo e, assim não estariam engajadas na dinâmica da formação. Provavelmente, essa questão não foi trabalhada por esse programa de formação, qual seja a de buscar estabelecer formas conjuntas de atuação da escola e do processo formativo. A esse respeito percebe-se um trabalho individual do professor na dinâmica de sua formação e, até mesmo assumindo-a solitariamente.

Acreditamos que as possibilidades de inovação se concretizam a partir do momento em que a escola começa refletir a partir de seus projetos, nos quais os professores e seus processos formativos devem estar integrados.

Outro aspecto a apontar é a necessidade de ampliar as relações estabelecidas entre a universidade e a escola, mediadas pelos processos formativos, que na escuta de seus problemas e na busca de soluções efetivas possibilitem de fato posicionamentos e ações inovadoras.

Os depoimentos e constatações feitas nos leva a observar que iniciativas de integração entre universidade e município são esporádicas, não evidenciam uma articulação constante e um planejamento integrado de ações de formação continuada de professores.

A universidade não mantém em caráter sistemático um plano de ação dessa natureza e quanto ao município, de acordo com sua necessidade é que demanda à universidade, mas também não o faz regularmente.

A realidade nos mostra que essas ações conjuntas ainda são incipientes, pontuais, isoladas e sem uma proposta de continuidade dos programas e, na maioria das vezes sem o acompanhamento pedagógico necessário na implementação.

Para não concluir, citamos Bertolt Brecht:

*"Fôssemos finitos, tudo mudaria
Como somos infinitos muito permanece"*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: _____ **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001 p. 15-30.

ALVES, Nilda. **Formação de professores** – pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1995

_____. A formação de professores na lei e para além dela. In: SILVA, Waldeck Carneiro da. (Org.) **Formação dos profissionais da educação** – O novo contexto legal e os labirintos do real. Niterói: EdUFF, 1998 p. 49-66.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre** – Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BOLETIM DA ANFOPE – **Documento final do XI Encontro Nacional** – Florianópolis: 2002

BRASIL, **Lei nº 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

_____. **Parecer CEB nº 01/99** – Subsídios às Diretrizes da formação em nível médio.

_____. **Parecer CNE/CP nº 09/01** – Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena.

_____. **Parecer CNE/CP nº 27/01** – Dá nova redação ao item 3.6 do Parecer CNE/CP 09/01

_____. **Resolução CNE/CP nº 01/02** – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena.

_____. Ministério da Educação – **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores** – Matrizes de referência (doc.), 2003.

_____. Ministério da Educação - **Portaria nº 1.179/2004** – Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – Revoga a Portaria nº 1.403/2003.

_____. Ministério da Educação – **Portaria nº 1.403/2003** – Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério** – construção cotidiana. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 6 ed.2001.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

COLLARES, MOYSES E GERALDI. Educação continuada: A política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, CEDES, nº 69, 202-219, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação inicial e contínua de educadores/professores** estratégias de intervenção. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

CRUZ, Dores Escada Ladeira da. Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua. In: **Formação contínua de professores** – realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: **Desmistificando a profissionalização do magistério**. VEIGA, ILMA. P.A. e CUNHA, Maria Isabel da. (Orgs.). Campinas: Papirus, 1999.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a

DE VARGAS, FANTINATO E MONTEIRO. **Curso de extensão universitária em educação de jovens e adultos: discutindo a formação continuada de professores**. 15º Congresso de Leitura do Brasil – VIII Seminário de Educação de Jovens e Adultos, julho/2005.

FAUNDEZ, Antonio e FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Professora sim, tia não**. – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

_____ e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____ e Ira Shor. **Medo e ousadia**. – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 4 ed.

_____. **Pedagogia da esperança**. – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 10ª ed., 2003.

FREIRE, Paulo. Educação popular na escola pública. **Revista Prospectiva**. Nº 15. P.70-73, 1986.

FREITAS, Helena Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o momento dos educadores. **Educação e Sociedade**. Campinas, CEDES, nº 69, p. 17-44, 1999.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br> acesso em 1/3/06.

_____. Todo educador aprendendo – Lições do I Encontro Nacional. Boletim da ANFOPE, n. 4. Set. 2003. Disponível em <http://www.anfopepe.hpg.ig.com.br> acesso em 9/4/2006

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (Orgs.). **Escola S. A.**_Brasília: CNTE – 1999, p. 75 – 105.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 21-46.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: _____. (Org.). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

_____. Adeus à escola pública – A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.228-252.

GIMENO SACRISTAN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. A educação que temos , a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI – Os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa, 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HOBBSBAWM, Eric. O século: vista aérea. In: **Era dos extremos – O breve século XX – 1914 - 1991**. Tradução: Marcos Santarrita., São Paulo: Companhia das Letras, p. 11-26.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional** – Formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002.,

_____. **A educação no século XXI – O desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político** – mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 29, nº 1, jan./abr., 2003.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo**. Texto apresentado ao GT: Política de Educação Superior, ANPED, 2003.

_____. **Educação superior no governo Lula: análise da proposta de avaliação da educação superior brasileira – SINAES**. Texto elaborado para a participação na mesa de debates “Avaliação Institucional da Universidade/Discussão da Proposta SINAES – organizada pelo NEPES/FEUFF e o GTPE/ADUFF – 02/12/2003.

LINHARES, Célia. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola** – Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e à ética. **Revista Movimento**. Niterói, UFF/DP&A, n. 2, p. 34-57. Set. 2000.

_____ e TRINDADE, Maria Nazaret. (Orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003a.

_____ e SILVA, Waldeck Carneiro da. **Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal**. Brasília/DF: Plano, 2003.b

_____. (Org.) **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. Narrações compartilhadas na formação dos profissionais da educação. In: SILVA, Waldeck Carneiro da e CHAVES, Iduína. (Orgs.). **Formação do professor: narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli, **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFCar, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A formação do educador e do professor** – esboço histórico-filosófico. <http://www.ufscar.br/~prograd/reform-curricular/formação-professores.pdf> consulta em 20/09/2003

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

_____. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995b.

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores** – realidades e perspectivas. Aveiro, Portugal: Ed. Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, Clarice. **Ensino normal** – formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

_____. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. **Revista Teias**, UERJ, Rio de Janeiro, ano 1, p. 16-30, jan/jun. 2000.

PAGOTTI, Antonio Wilson e PAGOTTI, Sueli. **O ensino superior no Brasil entre o público e o privado**. Acesso em: 20/03/03

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **A modernização da Universidade e a transformação da *intelligentia* universitária**: casos USP e UFRJ. Florianópolis: Insular, 2002

_____. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. **Avaliação**. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v.8, n. 4, p. 53-56, dezembro 2003.

_____. A reforma universitária do Governo Lula no contexto das políticas neoliberais, In: _____. **Debatendo a Universidade – Subsídios para a Reforma Universitária**. Florianópolis: Insular, 2004, p. 43-77.

_____. As propostas de democratização do acesso ao ensino superior do Governo Lula: reflexões para o debate. **Avaliação**, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, v. 11, n.1, p. 133-147, março 2006.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A.(coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. Belo Horizonte: Miguilim, 2001.

SME/PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Projeto do Curso/2004**.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI – Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. **Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia?** 26ª. Reunião Anual da ANPED/out./2003.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

SEMERARO, Giovanni. **Filosofia e política na formação do educador**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

. _____. **O educador político e o político educador: novas configurações**. (mimeo.) 2004.

SHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia. Formação de profissionais da Educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**. Campinas, CEDES, n. 69, 1999.

_____. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas**. 26ª Reunião anual da ANPED/out./2003.

SILVA, Waldeck Carneiro da. (Org.). **Formação dos profissionais da educação – O novo contexto legal e os labirintos do real**. Niterói: EdUFF, 1998

_____. (Org.). **Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo**. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: Intertexto, 1999

_____. Cooperação entre Universidades públicas e Municípios na formação de professores: limites e possibilidades. In: SILVA, Waldeck Carneiro da (Org.). **Universidade e Sociedade no Brasil: oposição propositiva ao neoliberalismo na educação superior**. Niterói: Intertexto, Rio de Janeiro: Quartet, 2001

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna . In: _____ e MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

TARDIF, F. Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TAVARES, José et al. Dimensão do desenvolvimento pessoal e social na formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

TRAVASSOS, José. Dimensão pedagógica e didática na formação contínua de professores – Papel das instituições de ensino superior. In: **Formação contínua de professores**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. In: LINHARES, Célia e TRINDADE, Maria Nazaret (orgs.). **Compatilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez:: Instituto Paulo Freire, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: **Pedagogia da exclusão** – crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 (109-135)

TORRES, Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção. In: DOURADO, Luis Fernando e PARO, Vítor Henrique (orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2000, p. 59-89.

ZEICHNER, Ken. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. In: **Presença pedagógica**. v.6 n.34 – jul./ago. 2000.

_____. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

APÊNDICES

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES CURSISTAS

- 01.O que é uma boa formação de professores para você? Qual a sua concepção de formação continuada?
- 02.Como ocorrem os processos de formação continuada? Em que espaços acontecem? Que experiências são consideradas como formação continuada? A quem são destinadas?
- 03.O Curso de Extensão Universitária contribuiu para o aperfeiçoamento/atualização dos professores da educação de jovens e adultos? Em que sentido?
04. Este Curso teve relação com o cotidiano pedagógico da escola?
05. O Curso provocou mudanças em sua prática pedagógica?
06. Os temas, aprendizagens e reflexões ocorridas no Curso retornaram a escola? De que maneira?

07. Você passou a atuar mais efetivamente nos projetos da escola, após essa experiência?
08. O que você sugere para a efetivação e a continuidade de um processo de formação continuada?
09. De que maneira os cursos ou experiências de Formação Continuada devem responder às necessidades atuais da formação de professores?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DINAMIZADORES

01. O que é uma boa formação de professores para você? Qual a sua concepção de formação continuada?
02. Como ocorrem os processos de formação continuada? Em que espaços acontecem? Que experiências são consideradas como Formação Continuada?
03. O Curso de Extensão Universitária em convênio com a UFF contribuiu para o aperfeiçoamento/atualização dos professores da educação de jovens e adultos? Em que sentido?
04. Qual o papel da universidade nessa relação? Da Secretaria e do PEJA?
05. O Curso referido teve a preocupação em estabelecer relação com o cotidiano da escola, com a sala de aula e especificamente com o processo de aprendizagem dos alunos? Como ficou evidenciada essa intenção?
06. Como foi considerada a experiência do professor cursista, o saber construído no cotidiano de sua prática? Na proposta do Curso houve a intenção em oportunizar a reflexão sobre a prática docente?
07. O que você manteria na estrutura dessa experiência? O que mudaria?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES COORDENADORES
(S.M.E./PEJA e U.F.F.)

01. O que é uma boa formação de professores para você? Qual a sua concepção de formação continuada?
02. Como a SME/PEJA valoriza a formação do professor? Quais as iniciativas para a qualificação do professor? Como acontecem?
03. Como ocorrem os processos de Formação Continuada? Em que espaços acontecem? Que experiências são consideradas como Formação Continuada?
04. Como você analisa o Curso em convênio com a Universidade (UFF)? Qual o papel da Universidade nessa relação? Da Secretaria de Educação e do PEJA?
05. Quais as propostas da coordenação e equipe técnica do PEJA para essa experiência?
06. O Curso referido teve a preocupação em estabelecer relação com o cotidiano da escola, com a sala de aula e especificamente com o processo de aprendizagem dos alunos? Como ficou evidenciada essa intenção?
07. Na proposta do Curso houve a intenção em oportunizar a reflexão sobre a prática docente?

08. Na avaliação do PEJA os temas, aprendizagens e reflexões ocorridas no Curso retornaram à escola? De que maneira?
09. O que você manteria na estrutura dessa experiência? O que mudaria?
10. De que maneira as experiências de Formação Continuada devem responder às necessidades atuais da formação de professores?