

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carmem Lúcia Lascano Pinto

UM TREM CHAMADO DESEJO:
A Formação Continuada como apoio à autonomia, à
inovação e ao trabalho coletivo de professores do Ensino
Médio

São Leopoldo/RS

2008

Carmem Lúcia Lascano Pinto

**UM TREM CHAMADO DESEJO:
A Formação Continuada como apoio à autonomia, à
inovação e ao trabalho coletivo de professores do Ensino
Médio**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial necessários para obtenção do título de Doutora em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mari dos Santos Forster.

São Leopoldo/RS

2008

P659t

Pinto, Carmem Lúcia Lascano.

Um trem chamado desejo: a formação continuada como apoio à autonomia, à inovação e ao trabalho coletivo de professores do ensino médio / Carmem Lúcia Lascano Pinto. – São Leopoldo, RS, 2008. 363f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

1. Formação continuada. 2. Políticas educacionais. 3. Profissão docente. 4. Desenvolvimento profissional. 5. Ensino médio. 6. Políticas educacionais. 7. Processos formativos I. Forster, Mari Margarete, orient. II. Título.

CDD 370.7123

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

TERMO DE APROVAÇÃO

Carmem Lúcia Lascano Pinto

UM TREM CHAMADO DESEJO: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO APOIO À AUTONOMIA, À INOVAÇÃO E AO TRABALHO COLETIVO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial necessários para obtenção do título de Doutora em Educação

Aprovado em _____

BANCA EXAMINADORA

Terezinha Azeredo Rios – UNINOVE

Valesca Fortes de Oliveira – Universidade Federal de Santa Maria

Maria Isabel da Cunha – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Berenice Corsetti – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster (orientadora)

Visto e permitida a impressão

São Leopoldo,

Prof^a. Dr^a. Maria Clara Bueno Fisher
Coordenadora Executiva PPG em Educação

Dedico esta tese à Andressa, minha filha querida, com a expectativa de que tenha sempre projetos a guiarem o seu caminho, em busca de um mundo melhor para todos.

AGRADECIMENTO

Como retribuir a todos que estiveram presentes nessa caminhada de crescimento? Como dizer aos que de certa forma abandonei, que mesmo nos momentos em que eu parecia estar ausente eles estavam presentes na minha afetividade, dando-me condições de seguir em frente? Como agradecer aqueles que quando eu me recolhia aos estudos, ou me ausentava para as viagens, compreenderam o momento vivido e insinuaram que posteriormente eu os recompensaria?

Agradecer é reconhecer o imenso apoio que recebi, pois sem ele este trabalho não seria possível.

À Deus pelo dom da vida e por ter me propiciado todas as condições para chegar até aqui.

Aos meus pais por terem me gerado e zelado pelo meu desabrochar, orientando-me, amparando-me e proporcionando-me todo o apoio estrutural e afetivo necessários para vencer não só esse, como todos os desafios de meu caminho.

À Andressa, minha filha querida, pela paciência de esperar mais um pouquinho para a mãe encerrar a tese durante esses intermináveis quatro anos de sua vida adolescente, pelo amor a me abastecer sempre, repondo as energias nos momentos em que eu mais precisava, pelas sábias opiniões sobre este trabalho e pelos momentos em que não agüentando mais a minha pseudo-ausência, carregava-me para longe dos estudos, auxiliando-me a desligar um pouco do trabalho e a voltar com mais capacidade. Mas acima de tudo, obrigada pela presença, jogando-me sempre para frente, por nós duas.

Aos meus irmãos e cunhadas pela confiança em minha capacidade e pela torcida. À Mariângela por dicas tão importantes sobre o meio acadêmico.

Aos meus amigos, parentes ou não, pelo afeto, pela paciência, pelo apoio, pela presença e pela troca energética tão sincera e reconstituidora, embora às vezes em tempo inferior ao desejado por nós.

À Daisi pela disponibilidade de oferecer seu olhar sempre tão arguto ao meu trabalho, mesmo em períodos de excessiva sobrecarga de trabalho, a fim de provocar-me à reflexão e ao rigor com as minhas produções. Às amigas Vera Mayorca, Tânia Macedo e Regina Zauk pela amizade, pela presença, mesmo à

distância e pelo apoio telefônico de todas as horas. À amiga Rosane Cardoso pela opinião e pelo ouvido para escutar, escutar e escutar, quando em determinados momentos de minha vida o assunto preferencial acabava sendo a pesquisa e as descobertas realizadas.

Às amigas para assuntos pessoais e trocas intelectuais que tanto enriqueceram a minha vida e alimentaram o meu espírito, Denise Silveira, Vânia Chaigar, Denise Fonseca e Guacira Azambuja.

Às “gurias” da Secretaria Loi, Saionara e Rosângela, pela competência, pela atenção, pelo carinho e pela forma conciliadora, sempre encontrando um jeitinho de resolver nossos problemas sem deixar de lado o sorriso e a acolhida gostosa de sempre.

Aos membros da banca examinadora o agradecimento pelo interesse e pela valorização ao meu trabalho, trazendo contribuições valiosas para o seu desenvolvimento.

Aos professores do Doutorado do PPGEDU UNISINOS que me orientaram nessa viagem em um **trem chamado desejo**, e em especial à minha orientadora Mari Margarete dos Santos Forster, sempre tão disponível, com quem tanto aprendi, principalmente a ser cientificamente rigorosa, sem deixar de ser humana e afetuosa.

À CAPES, Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro, que me possibilitou realizar essa viagem em busca do conhecimento.

Às professoras e aos professores sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e pela generosidade de se mostrarem a nós, explicitando suas angústias, suas expectativas, seus anseios e suas esperanças.

Aos colegas do Doutorado, por serem companheiros e amigos, auxiliando e oferecendo todo o apoio possível ao longo de nosso convívio, mostrando que a generosidade é cabível em todos os espaços, inclusive no meio acadêmico.

Aos colegas do CEFET/RS – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, pela liberação para os estudos, pelo apoio, pelo carinho e pela torcida tão sinceros.

Uma estratégia traz em si a consciência da incerteza que vai enfrentar e, por isso mesmo, encerra uma aposta. Deve estar plenamente consciente da aposta, de modo a não cair em uma falsa certeza. Foi a falsa certeza que sempre cegou os generais, os políticos, os empresários, e os levou ao desastre. A aposta é a integração da incerteza à fé ou à esperança. A aposta não está limitada aos jogos de azar ou aos empreendimentos perigosos. Ela diz respeito aos envolvimento fundamentais de nossas vidas.

Edgar Morin

RESUMO

A continuidade da formação profissional tem sido entendida como uma exigência a acompanhar a vida dos indivíduos em todas as áreas do conhecimento. Porém, para que essa contribua para o enfrentamento das diferentes necessidades profissionais, precisa corresponder aos anseios e às necessidades dos formandos. Em decorrência dessa compreensão, a presente pesquisa de Doutorado busca conhecer como os educadores do Ensino Médio vêm dando continuidade a sua formação profissional, como avaliam as ações existentes, o que esperam delas e o que propõem para o seu avanço. Paralelamente, coteja as suas concepções com os pressupostos de um programa federal para a Formação Continuada dos professores da rede pública estadual de Ensino Médio, o Programa Nacional de Referência à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, através do Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio. Para a operacionalização da pesquisa foi adotada a abordagem qualitativa (Minayo, 1994; 2000 e André, 1995), para o levantamento dos dados com os professores do Ensino Médio foi utilizado um questionário semi-aberto e para a interlocução com os demais sujeitos, entrevistas semi-estruturadas. Participaram do estudo cento e oitenta e nove professores do Ensino Médio da rede pública dos três âmbitos, municipal, estadual e federal, do município de Pelotas, RS, os quais contribuíram para desvelar o pensamento docente contemporâneo a respeito da continuidade da formação docente. Nossos dados evidenciaram que os professores possuem um bom conhecimento sobre as novas exigências educacionais e de formação docente, que valorizam essa formação, e mesmo diante das dificuldades, realizam-na com frequência que poderíamos classificar como satisfatória. No diálogo com o programa para a Formação Continuada dos professores do Ensino Médio, este estudo propiciou a reflexão sobre alguns limites e possibilidades da proposta. O trabalho reitera a compreensão de que se faz indispensável um maior apoio dos governos Federal, Estadual e Municipal, a fim de que os professores não sejam os únicos a arcar com a formação para a melhoria de seu trabalho, como vem acontecendo na maior parte das redes de ensino.

Palavras-chave: Formação Continuada, Formação em processo de trabalho, Profissão docente, Ensino Médio, Políticas educacionais, Processos formativos, Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The continuity of the professional formation has been understood as a demand to come with the life of the individuals in all knowledge areas. In a way that it contributes for the daily demanding of different professional needs, it has to correspond to the wishes and needs of the forming students. According to this, the present PhD research aims to know how High School teachers are providing their professional formation, how they evaluate the existent actions, what they hope from it and what they set out for its advance. The research also compares these conceptions with the estimated topics of a federal program for the continued formation of High School teachers from the public state service, the “ Programa Nacional de Referência à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, through the Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio”. The study was made through a qualitative boarding (Minayo, 1994; 2000 e André, 1995), and it was used a half-open questionnaire and semi-structured interviews. It took part of the study a hundred and eighty nine High School teachers from federal, state and municipal scopes, from the city of Pelotas, RS. They contribute to reveal the contemporary position of the teachers about the continuity of the teaching formation. Our data showed that the teachers have a good knowledge about the new educational demanding as well as teaching formation. It also showed that they value this formation and, even facing difficulties, they take this formation in a satisfactory frequency. In the dialogue with the program for Continuous Formation of High School teachers, this study provided a reflection about some limits and possibilities of the proposal. The study shows that it is essential that the government in all scopes give a bigger support to the teacher’s formation, in order not to let the teachers as the only responsible for their improvement.

Key Words: Continued Formation, Formation in Work Process, Teaching Profession, High School, Educational Politics, Formative Process, Professional Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1: Assuntos das reuniões pedagógicas.....	196
GRÁFICO 2: Reuniões pedagógicas: freqüência desejada	201
GRÁFICO 3: Reuniões pedagógicas: contribuição.....	206
GRÁFICO 4: Pós-graduação	223
GRÁFICO 5: Nível da Pós-graduação	224
GRÁFICO 6: Atividades que desenvolvem	244
GRÁFICO 7: Freqüência participação em cursos, congressos, oficinas.....	253
GRÁFICO 8: Estímulos para a formação.....	254
GRÁFICO 9: Progressão na carreira por rede.....	255
GRÁFICO 10: Entraves para a formação	269
GRÁFICO 11: Dificuldades apresentadas	272

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CEAD - Coordenadoria de Educação a Distância

CEEM - Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Comunidade de Educadores do Ensino Médio

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFET-RS - Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

COFICC - Coordenadoria de Formação Inicial, Continuada e Certificação (CEFET-RS)

CRE - Coordenadoria Regional de Ensino (Governo Estadual)

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ESEF - Escola Superior de Educação Física

FaE - Faculdade de Educação

FAPERGS - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

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

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDESCOLA - Fundo de Desenvolvimento da Escola

IFM - Instituto de Física e Matemática

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISP - Instituto de Sociologia Política

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LQP - Licença para a Qualificação Profissional

MEC - Ministério de Educação e Cultura

NTCI - Novas Tecnologias da Comunicação e Informação

PAVE - Programa de Avaliação da Vida Escolar

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PPP - Projeto Político-pedagógico

PROBEEM - Programa Brasileiro de apoio aos Educadores do Ensino Médio.

PROFOCO - Programa Nacional de Referência à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio

PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício

PRO-IFEM - Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio

PRO-INFO - Programa Nacional de Informática na Educação

PROMED - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

REDE - Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação

RBS - Rede Brasil Sul de Telecomunicações

RS - Rio Grande do Sul

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEC - Secretaria Estadual de Educação

SENAC - Serviço Nacional do Comércio

SME - Secretaria Municipal de Educação

SEED - Secretaria de Educação a Distância

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

UM TREM CHAMADO DESEJO: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO APOIO À AUTONOMIA, À INOVAÇÃO E AO TRABALHO COLETIVO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	15
1. O QUE ME IMPULSIONA À PESQUISA: A VIAGEM EM UM TREM ENCANTADO.....	22
2. DO TREM À VAPOR AO TREM-BALA: SE ESTAMOS VIAJANDO, PARA ONDE ESTAMOS INDO? É POSSÍVEL MUDAR ESSE TRAJETO?	36
3. A ESCOLA BÁSICA: UM TREM A VAPOR NA ERA TREM BALA?	49
3.1. A ESCOLA BÁSICA EM BUSCA DO RESTABELECIMENTO DA FUNÇÃO EDUCATIVA: DEIXANDO DE SER UM TREM A VAPOR?	54
4. O NOVO ENSINO MÉDIO: COMEÇANDO OUTRA VIAGEM?	76
5. UM TREM CHAMADO DESEJO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO COMBUSTÍVEL PARA O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES COTIDIANAS.....	99
6. DORMENTE APÓS DORMENTE: OS ACHADOS DA PESQUISA.....	114
6.1 A PAISAGEM DE FUNDO: A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO E DE ATUAÇÃO DOCENTE	123
6.2 OS INTERESSES DOS ALUNOS DANDO SENTIDO À VIAGEM DOS PROFESSORES PARA NOVOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS	182
6.3 AS REUNIÕES PEDAGÓGICAS: UMA VIAGEM COLETIVA EM BUSCA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE?	193
6.4 EM UM TREM CHAMADO ESCOLA, A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: COMBUSTÍVEL PARA A MUDANÇA?.....	222
7. AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTRADAS DE FERRO OU DE ALGODÃO?	284
7.1 AS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS VIAGENS EM CURSO NO CONTEXTO EUROPEU.....	285

7.2 AS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS VIAGENS EM CURSO NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	290
7.3 PROGRAMAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: O PROFOCO E O PRO-IFEM.....	293
8. À GUIA DE CONCLUSÃO: ALGUMAS REFLEXÕES DE VIAGEM.....	317
REFERÊNCIAS.....	334
ANEXOS	353
ANEXO A – Questionário para os professores do Ensino Médio	354
ANEXO B – Roteiro da Entrevista com a Coordenadora do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul	358
ANEXO C – Roteiro da Entrevista com os responsáveis pela Pós-graduação as unidades de Ensino Superior	359
ANEXO D – Roteiro da Entrevistas sobre a utilização da informática nas escolas.....	360
ANEXO E – Roteiro de Entrevista com a Diretora Pedagógica da 5ª CRE do Estado do Rio Grande do Sul	361
ANEXO F – Artigos referentes à Formação Continuada de professores na LDB 9394/96.....	362

Um trem chamado desejo: a Formação Continuada como apoio à autonomia, à inovação e ao trabalho coletivo de professores do Ensino Médio

*São sete horas da manhã,
o sol ainda nem flameja;
Anteriores ao dia,
pousaram nas ruas
um grande número
de crianças nuas
revestidas de obsessiva peleja.
Venceram a temível noite pretérita,
quantas mais vencerão?
Pecado meu, culpa tua,
ou corriqueira acomodação?
Eu, debruçado na minha janela
vejo tanta gente na estação,
na lida por uma fêria de fome.*

...
*Arrebenta, à luz da realidade,
a corrente dos sonhos:
dos meninos abandonados,
dos homens da construção,
das mulheres da educação.*

...
*É os navios de esperanças,
naufragados.
O trem não pára na estação
de desembarque, de partida,
pois não há vagas na condução
que leva a vida ao adequado
patamar da isonomia.*

Cid Rodrigues Rubelita¹

Acompanhando tendência mundial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, alicerçada na Constituição Federal de 1988, propõe uma profunda reforma no sistema educacional brasileiro. *Pari passu* com a exigência legal, uma breve análise do contexto atual permite-nos constatar a grande necessidade de mudança nesse setor. Em um período não muito distante, a educação tinha como pressupostos preparar para a inclusão dos indivíduos na sociedade – podendo variar a perspectiva, crítico-participativa ou não – e para um mundo do trabalho de certa forma estável e previsível, com o qual era compatível a concepção de uma formação com fins conclusivos.

¹ “Trem das ilusões”. Disponível em <http://www.sitedepoesias.com.br/poetas/rodrigues>, acesso em 15/10/2005.

Na sociedade atual, vivemos a progressiva emergência de novos modelos culturais, políticos e econômicos, influenciando os hábitos, os interesses, as necessidades e as formas de pensar e de sentir das pessoas que nela vivem. Essas mudanças, sob determinado prisma, trouxeram enormes avanços, mas ao não serem estendidas à maior parte da população, aumentam a desigualdade social e, de maneira geral, instauram um sentimento de descrença em um futuro melhor para todos e não somente para alguns privilegiados. A sensação é a descrita por Rubelita, na poesia “trem das ilusões”, “as pessoas perdem a condução” porque o trem não tem lugar para todos e/ou porque “quando passa, passa apressado”...²

Nesse cenário brevemente pincelado, coloca-se em discussão o sentido, a função social e a própria natureza da atividade educativa que, ao menos no ideário iluminista, propalava a promoção da igualdade de oportunidades, função também da escola. Embora se tenha clareza de que essas situações não podem ser resolvidas somente mudando as formas de ensinar e de aprender, ainda existe a expectativa de a educação formal contribuir na construção de uma sociedade cuja lógica organizacional seja menos excludente, permitindo-nos acreditar na vida como sendo algo mais do que um “trem das ilusões”.

Em busca do restabelecimento da função educativa, a transmissão do conhecimento historicamente acumulado pela civilização torna-se somente uma das funções da educação, impondo-se a sua transformação em instrumento para as pessoas lidarem com questões que ultrapassam o atendimento às necessidades escolares e/ou de formação para o trabalho. Estamos falando da constituição de habilidades para os sujeitos interagirem com a realidade, acreditando em algum espaço possível de intervenção.

Conforme ressaltam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1995):

A função da escola é criar condições que garantam, para todos, o desenvolvimento de capacidades e a aprendizagem de conteúdos necessários à vida em sociedade oferecendo instrumentos de compreensão da realidade e também favorecendo a participação dos alunos em relações sociais e políticas diversificadas e cada vez mais amplas (p. 9).

Nessa linha de pensamento, educar passa a ser compreendido como auxiliar os estudantes a despertarem e a desenvolverem potencialidades que lhes propiciem

² Trecho não apresentado na epígrafe.

a construção de relações críticas e interativas com o mundo do trabalho e com a cultura sistematizada em suas várias manifestações, sem perder de vista dimensões que possibilitem superar o individualismo, com uma visão mais solidária.

No que se referem às práticas docentes, as mudanças não são poucas e nem superficiais, mas envolvem uma revisão de âmbito epistemológico paralelamente ao metodológico. Implicam a alteração de ações sedimentadas durante muitos anos, o que não acontece de uma hora para a outra, nem por simples imposição, ou mesmo por tentativa de adequação a novos parâmetros. Conforme aponta Cunha (1998), em estudo sobre o Ensino Superior, ao falarmos de uma proposta para a superação do paradigma alicerçado na transmissão de conhecimentos, não estamos falando de “uma nova didática, mas de uma ruptura com as formas de entender o conhecimento e o mundo” (p.13).

Para um crescente número de estudiosos da área da educação, a Formação Continuada de professores em serviço pode contribuir para os docentes realizarem essa ruptura de que nos fala Cunha (op. cit.), a qual favorece a *mudança de mentalidade* na educação, apontada por Morin (2000) como importante condição para visualizarmos alternativas de desenvolvimento do ensino.

Essas reflexões que venho fazendo desde o Mestrado encaminharam-me para propor como tema de meu projeto de Doutorado, o estudo de algumas iniciativas governamentais voltadas para a Formação Continuada dos professores em serviço. Em 2003, o Governo Federal lançou programas nacionais de formação dos docentes em exercício, voltados para a educação básica, em seus diversos níveis. A instituição de políticas públicas, através de fundos e de programas, é fundamental para alavancar esse tipo de ação. Por esse motivo, considerei de grande relevância aprofundar estudos sobre um desses programas, na busca de contribuir para um maior entendimento de seus limites e possibilidades.

Como atuo no Ensino Médio, propus-me a conhecer o Programa Nacional de Referência à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, PROFOCO, deflagrado pelo Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, PRO-IFEM, cujo edital data de 15 de setembro de 2003. Esses, ao lado do Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Comunidade de Educadores do Ensino Médio, CEEM, constituem os três pilares do Programa Brasileiro de apoio aos Educadores do Ensino Médio, PROBEEM.

O Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Professores do

Ensino Médio, PRO-IFEM, tinha por objetivo estabelecer, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, SECs e as Instituições de Ensino Superior, IES, a oferta de ações continuadas de formação a serem desenvolvidas com os professores das redes estaduais desse nível de ensino, construídas de acordo com cada realidade regional.

Aprovada no Doutorado da UNISINOS, paralelamente ao desenvolvimento das atividades curriculares, durante o ano de 2004, procurava “afinar” meu objeto de pesquisa e, para isso, acompanhava o andamento do processo de implantação do PROFOCO. No entanto, em outubro de 2004, tive grande surpresa ao constatar que o programa estava suspenso no Rio Grande do Sul, entre outros estados da União, seguindo adiante somente em sete Unidades da Federação.

Como acompanhar essa experiência no Estado era o meu principal foco de interesse, pensei ter perdido o tema de investigação. Deixando a “poeira sentar”, percebi que uma interessante possibilidade seria estabelecer a relação entre a concepção de formação docente subjacente aos professores do Ensino Médio, a análise da realidade daqueles a quem esse programa se destinaria no Rio Grande do Sul, e o edital do programa.

Assim, meu principal questionamento passou a ser o seguinte: **como os professores do Ensino Médio da rede pública da cidade de Pelotas concebem a Formação Continuada de professores em serviço, em que medida essa concepção se identifica com a do Governo Federal, explicitada no PRO-IFEM, e como as atividades de formação em serviço podem atender às suas expectativas?**

Assim, destaco os objetivos que sulcaram³ esse trabalho:

- Conhecer a concepção de Formação Continuada de professores em serviço e por dentro dela a concepção de docência dos professores do Ensino Médio do Município de Pelotas;
- analisar como aparecem os conceitos, formação reflexiva, prática reflexiva, autonomia, inovação e coletivo;
- identificar a concepção de Formação Continuada e de docência expressada

³ A palavra nortear, assim como as expressões países do Norte e países do Sul, traz em si, uma conotação de diferenciação entre uns e outros, colocando os primeiros como superiores aos segundos. A autoria do termo sulcar é de Marcio Campos, Físico da USP, citado por Freire em Pedagogia da Esperança, p. 218. Essa expressão subverte a idéia de nortear no sentido de guiar, apontar o rumo certo.

no edital do PRO-IFEM;

- cotejar as representações dos professores do Ensino Médio sobre a Formação Continuada de professores com a proposta do PROFOCO;
- analisar as críticas e sugestões dos professores do Ensino Médio sobre as ações de continuidade da formação, visando a aproveitar melhor o potencial formativo dessas atividades.

Para atender os propósitos deste estudo, apresento o presente texto estruturado em seis capítulos.

No primeiro, intitulado **O que me impulsiona: a viagem em um trem encantado** abordo a origem e justificativa desta investigação. Nele, relato o momento em que as temáticas Formação Continuada de professores em serviço e políticas públicas para o sistema educacional despertaram meu interesse de pesquisa, e explico as razões que me levaram a estruturar esse texto como uma viagem de trem em busca do conhecimento.

Do trem a vapor ao trem-bala: se estamos viajando, para onde estamos indo? É possível mudar esse trajeto?, segundo capítulo, refere-se a uma análise sobre o momento atual e algumas mudanças observadas nos sistemas social, cultural, político e econômico mundiais. De forma contextualizada, procuro apontar alguns fenômenos que estão levando a essas reformulações, buscando entender a sua repercussão na vida dos sujeitos contemporâneos e, em específico, na educação.

O terceiro capítulo aborda **A escola básica: um trem a vapor na era do trem-bala?**. Nele realizo uma análise do contexto escolar e reflito sobre a resignificação da função educativa da escola contemporânea a partir de alguns questionamentos: será mesmo a escola básica um trem a vapor? Nada muda, nada inovador acontece nesse nível de ensino? Estará mesmo o trem a vapor desconectado do seu tempo? Se não queremos associar a escola a um trem a vapor desejamos transformá-la em um trem-bala?

No quarto capítulo, **O novo Ensino Médio: começando outra viagem?**, reflito sobre a identidade do Ensino Médio, abordo os princípios da reforma para esse nível de ensino e sua origem, aprofundo conceitos fundamentais à minha proposta de pesquisa e discuto sobre alguns tensionamentos que pressionam a ação docente na atualidade.

Um trem chamado desejo: a Formação Continuada de professores como combustível para o enfrentamento das dificuldades cotidianas é o quinto capítulo em que, explico como surge esse conceito e como o concebo, apresento como essa formação vem se desenvolvendo no território nacional, e trago análises de alguns estudiosos que apontam limites e possibilidades dessa concepção de formação ainda emergente.

Dormente após dormente: a pesquisa e os achados é o sexto capítulo, no qual explico a abordagem de pesquisa e procedo à análise dos dados obtidos, apresentados nas seguintes categorias:

Na primeira **A paisagem de fundo: a concepção de formação e de atuação docente**, identifico a concepção de formação e por dentro dela a concepção de docência dos professores do Ensino Médio, buscando compreender como aparecem os conceitos autonomia docente, formação reflexiva, coletivo escolar e inovação na formação docente e nas práticas pedagógicas.

A segunda categoria, **Os interesses dos alunos dando sentido à viagem dos professores para novos paradigmas educacionais**, foi se constituindo a partir da coleta de dados, quando constatei uma grande preocupação dos sujeitos da pesquisa com as necessidades dos jovens. Assim, apresento a influência dos sentimentos, dos interesses e das necessidades dos estudantes como impulsionadores da intenção de mudança nas práticas docentes, em direção ao seu atendimento.

NAs reuniões pedagógicas: uma viagem coletiva em busca de qualificação docente, foco o meu olhar na percepção dos participantes deste estudo sobre a contribuição das reuniões pedagógicas como apoio ao seu fazer e à melhoria das relações escolares, apresento como esse coletivo de formação vem se constituindo na concretude da escola e analiso a expectativa que os educadores possuem em relação a esses encontros.

Em um trem chamado escola, a Formação Continuada de professores: combustível para a mudança?, analiso se os educadores percebem a Formação Continuada como um combustível para a mudança. Assim, apresento o modo como eles vêm dando continuidade à sua formação profissional, a frequência com que participam desses eventos, os entraves para a sua participação e algumas críticas e sugestões por esses sujeitos apontadas.

Após esse capítulo, no sétimo, passo a me deter **nas políticas públicas para a**

Formação Continuada de professores: estradas de ferro ou de algodão?

Retrato as feições que as políticas públicas vêm assumindo no cenário internacional e no nacional nos últimos anos, citando algumas ações implementadas no governo Fernando Henrique Cardoso que tiveram continuidade, com algumas alterações, no governo Luis Inácio da Silva, e apresento uma análise do PROFOCO, através do PRO-IFEM que o deflagrava, estabelecendo um paralelo entre esse programa, os estudos sobre a Formação Continuada de professores, os estudos sobre o Ensino Médio, e as expectativas e necessidades de formação dos professores do Ensino Médio.

No oitavo capítulo, **À guisa de conclusão: algumas reflexões de viagem**, retomo as principais discussões desenvolvidas ao longo do percurso da pesquisa, apresento minhas reflexões finais e revelo os caminhos pelos quais essa viagem em busca do conhecimento, por meio do diálogo com os professores do Ensino Médio, e com o referencial teórico me levou.

1. O que me impulsiona à pesquisa: a viagem em um trem encantado

Um trem-de-ferro é uma coisa mecânica, mas atravessa a noite, a madrugada, o dia, atravessou minha vida, virou só sentimento.

Adélia Prado

Associo o fato de ter pesquisado a Formação Continuada de professores no Mestrado, a uma viagem na qual, muitas vezes, conhecemos lugares que nos encantam por conta de um desvio ocasionado pelas contingências do percurso, pois esse não era originalmente meu tema de investigação naquele momento. A ele cheguei ao realizar três oficinas sobre a temática sexualidade⁴, por exigência de um estágio de ensino em uma escola pública em que se desenvolvia há cinco anos um projeto de continuidade da formação docente.

O grupo de professores da escola despertou meu interesse de pesquisa em decorrência do que “enxerguei”. A partir desse estudo, passei a acreditar na possibilidade de as parcerias estabelecidas entre os educadores ao longo da Formação Continuada ultrapassarem as aquisições no processo de ensino-aprendizagem, repercutindo, sobretudo, no coletivo dos educadores e na vida da escola como um todo⁵.

Valorizando essa formação, ao ser convidada no segundo semestre de 2003 pela então direção da Instituição na qual atuo, para participar da elaboração de um projeto de Formação Continuada a ser encaminhado ao Governo Federal (PRO-IFEM), para seleção, aceitei o desafio. Senti-me provocada não só para participar na formulação da proposta, como me motivei a transformar esse tema em meu objeto de pesquisa do Doutorado, para cujo processo seletivo me preparava.

Selecionada, ingressei no Doutorado no início do ano seguinte, em 2004. Durante o ano e meio em que cursei as atividades curriculares do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, no diálogo com as posições teóricas e

⁴ A proposta foi que eu abordasse o assunto, não como uma profissional da área da saúde como até então havia ocorrido, mas no âmbito pedagógico, problematizando e criando condições para que refletissem e, ao familiarizarem-se com o tema, criassem suas próprias alternativas.

⁵ Ver Pinto (2002).

epistemológicas dos diversos autores, com os professores, com os colegas de curso e com minha orientadora, fui afinando minha proposta de pesquisa e definindo o caminho a percorrer e os sujeitos que considerava importante ouvir.

Definidas essas questões, poderia iniciar a escrita da tese para qualificação. Mas estava imobilizada. Embora não soubesse exatamente a causa, sentia-me como quando estamos na hora da partida para uma viagem e nos assola a sensação de faltar algo na bagagem. O que seria? Olhando para dentro de mim, cheguei à conclusão de que precisava de um eixo para a escrita que me proporcionasse um elo com o prazer, envolvendo-me o suficiente para me fazer querer o movimento, assumir as dificuldades e dar conta da pesquisa, de forma que ela se tornasse uma viagem/aventura prazerosa.

O prazer é uma das dimensões básicas da vida afetiva, nos dizem Japiassú e Marcondes (1996), “opõe-se à dor e ao sofrimento, caracterizando-se pela consciência e satisfação de uma tendência ou desejo”; portanto, é vital para a felicidade, como enfatizam Gutierrez e Prado (2000), produzindo o envolvimento com a ação, o apaixonamento. Era isso que eu buscava. Embora ao longo de minha vida profissional tenha sempre trabalhado em locais em que havia boas condições para o desenvolvimento da atividade docente, considerando o contexto da escola pública, o salário do magistério normalmente é baixo e as tarefas são muitas. Por isso, sempre procurei “colorir”, “perfumar”, ou “aromatizar” a minha vida profissional, levando-a por caminhos que me reenergizassem, pois quando caímos na rotina nos desencantamos, diminuimos o estímulo para fazer o melhor, para buscar o novo e nos submetemos às dificuldades, achando mesmo impossível mudar o entorno, seja ele o contexto pessoal ou as nossas práticas pedagógicas.

Minha relação com a questão estética é muito forte. Beleza e prazer se entrelaçam e trazem a condição de viver, para além de sobreviver. Não foi por acaso que durante muitos anos dei aulas de Dança e de Ginástica Artística. Essa busca me propicia ser uma amiga, mulher, mãe, esposa, companheira, professora, enfim, uma pessoa melhor, otimista, bem humorada e, assim, conduzir minha trajetória, fortalecendo constantemente o compromisso com o que acredito ser o meu papel docente: contribuir para o crescimento dos meus alunos, sem perder de vista a dimensão do prazer, principalmente no convívio social.

Mediante o exposto, minha escrita precisava ser trilhada em um “trem encantado”. Ao contextualizar a forma como esse anseio se concretizou, esclareço

também o motivo pelo qual escolhi o título e a forma como estruturei o trabalho, como uma viagem de trem realizada por mim e para dentro de mim, com um agradável desdobramento: a abertura para perceber o entorno.

O trem como meio de transporte, até uns dois anos atrás, tinha pouco significado em minha vida. Viajando pela memória, recordo uma das poucas vezes em que nele andei e a lembrança não foi das melhores. Eu, meu irmão e minha cunhada, três jovens sedentos de aventura, em férias de meio de ano letivo, resolvemos viajar para Buenos Aires, capital portenha já conhecida, com a qual nos identificávamos muito. Motivados pela informação sobre um trem com saída de Jaguarão⁶ para Montevideú, capital do Uruguai, encantamo-nos com a idéia de “chegar lá” de uma forma até então desconhecida e que trazia consigo a possibilidade de ver outras paisagens, conhecer outros pagos.

Dali viajaríamos mais 250 km até Colônia Del Sacramento, e tomaríamos o aliscafo⁷ que nos conduziria a Buenos Aires. O que não sabíamos era que o trem saía ao entardecer, chegando ao seu destino na manhã seguinte. Para quem estava motivado, isso não era razão de desânimo. Compramos três passagens na primeira classe, imaginando aqueles trens europeus, pensando que dormiríamos durante toda a noite, acordando em Montevideú.

Nem é preciso dizer que o trem não correspondeu à nossa expectativa. Os bancos eram duros, de madeira, e não reclinavam. No entanto, pareceram maravilhosos quando conseguimos dois deles para sentar os três, quando era já madrugada. A cidade onde tomamos o trem localiza-se na fronteira, onde o comércio dos chamados “formigas” é intenso. Desceram passageiros e mantimentos durante toda a noite. Não posso dizer que tenha sido de todo ruim tal experiência, porque tiramos o melhor dela e não deixamos de aproveitar os sete dias passados em “nossa Buenos Aires querida”. A essas alturas, o leitor deve estar se perguntando por que trago essas experiências para o meu trabalho e, acima de tudo, por que o trem como eixo para a escrita e para a reflexão?

Quando iniciei o Doutorado, no início de 2004, esse era o meio de transporte mais fácil e mais acessível entre Porto Alegre e São Leopoldo, onde se localiza a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, na qual estudo. A estação do

⁶ Cidade distante 140 km de onde resido, Pelotas.

⁷ Meio de transporte aquático que faz a travessia entre Colônia Del Sacramento, no Uruguai, e Buenos Aires na Argentina.

Trensurb fica situada ao lado do terminal rodoviário e os horários são freqüentes, além de a passagem ser mais barata do que a de ônibus.

De Pelotas a Porto Alegre⁸, assim como no retorno, viajava de ônibus, quase sempre dormindo, pois saía às cinco horas da manhã e retornava no mesmo dia, no seguinte, ou ainda no posterior, dependendo das atividades a serem realizadas, mas sempre à noite, fato que fazia deste percurso algo inexpressivo. Assim, o trem, mais especificamente o Trensurb, tornou-se parte de meu trajeto e de minha vida. Por isso sua presença em meu texto, pois foi ele quem me possibilitou enxergar alguns aspectos basilares em meu processo de reflexão e de escrita, entendidos os dois como retroalimentadores e, portanto, complementares.

Para melhor explicar o que ocorreu, embora que não considere a forma mais fácil, precisarei me reportar a um dia quando retornava de São Leopoldo/UNISINOS para Porto Alegre, onde tomaria o ônibus para Pelotas, após um ano e meio do início do curso de Doutorado. Fazendo o percurso, observei uma libélula tentando entrar pela vidraça do trem quando esse parou na estação Sapucaia. Esta cena tão simples trouxe-me de volta à condição de perceber um mundo de beleza, do qual eu havia me afastado ao me deixar absorver pela rotina do dia-a-dia.

Fiquei observando a multiplicidade de cores em suas asas, o colorido brilhante refletido pelos raios do sol. Em momentos, o movimento de suas asas fazia com que essas parecessem nem existir, como se estivesse parada, planando no ar. Fui tocada por sua persistência em alcançar seu objetivo, entrar pela janela, e por sua suavidade ao mesmo tempo. Fui tocada pela possibilidade de viver aquele momento e de experimentar todos esses sentimentos. O que me sensibilizou, exatamente, na verdade eu nem sei explicar racionalmente, talvez nem seja o mais importante, interessa é que aconteceu.

Na interpretação de Larrosa (2002), esse fato ocorreu porque me predispus a isso, a partir de um gesto quase impossível nos tempos atuais, um gesto de interrupção, o qual me permitiu viver uma experiência, ser tocada. Afinal havia encontrado o elo com o prazer que buscava para desenvolver a escrita da tese. Embora saiba das possíveis armadilhas presentes na escrita através da metáfora, o estímulo que ela me suscitava foi mais forte do que o receio. E, assim, assumi o

⁸ Duzentos e cinquenta quilômetros.

trem e as possíveis viagens que a vida nos oferece como mote para a escrita e para a reflexão.

Naquele dia e dali por diante, como se fizesse o trajeto de São Leopoldo para Porto Alegre e vice-versa pela primeira vez, percebi outro caminho de beleza onde antes não mais enxergava nada de especial. A enorme bandeira do Brasil tremulando sob o sol em um posto de combustível; a brisa acariciando minha pele; os poemas do trem que não lia mais; uma criança sentada em frente, sorrindo para mim; o pôr-do-sol no Guaíba tingindo o céu de tons róseos; os pássaros alimentando-se no telhado dos galpões que margeiam o rio e mesmo os passageiros. Cada um portador de um universo, de vivências e de expectativas. Tudo passou a ter maior significado.

Não era a primeira vez, mas por que não podemos ter muitas primeiras vezes? Cada novo olhar não pode ser considerado uma nova primeira vez? Para Larrosa (2002), sim! A “experiência é irrepetível”, afirma o autor. Portanto, “sempre há algo como a primeira vez (p. 28).”

Paradoxalmente, perceber a cena me fez ver que eu não havia sido sempre assim, indiferente. Quando iniciei o Doutorado e vinha junto com os colegas para as primeiras aulas, tudo era excitante. No trajeto de uma cidade a outra, as relações com os colegas, os novos amigos, nossas conversas e as identificações e/ou diferenças e o respeito a elas, as descobertas intelectuais e o nosso diálogo com os autores enriqueciam meu processo de formação entendida como crescimento pessoal e profissional.

Eram tantas as novidades, tantos os aprendizados que levou certo tempo até perceber que passávamos em frente à Igreja de São Pedro, linda, imponente, parecendo um presente de Deus. As igrejas sempre despertam em mim o sentimento de conexão com o cosmos, com Deus. Não o Deus instituído pelos homens, controlador, cerceador e punitivo, mas o meu Deus interno, que me conhece, aceita, entende, perdoa e oportuniza sempre mais.

A música ambiental no interior do trem, os vagões coloridos, pintados com a técnica do graffiti, e os poemas do trem eram parte desse “sempre mais”. Cumpriam três papéis: o elo com o prazer de que sempre precisei para viver, a provocação para refletir sobre o tema proposto pelo autor e, outras vezes, o puro devaneio ao qual me sentia convidada. Convite nunca recusado.

Nesse poema, por exemplo, Douglas Cecagno incitou-me a refletir sobre uma

forte característica do momento atual. Em seu “Poema breve” (in Poemas no ônibus, 2005, p. 23)⁹, o autor nos fala:

Algumas coisas rompem a
barreira do tempo.
A sinfonia nº9 de Bethoven, os
gatos de Baudelaire, o inferno
de Dante e Bosch, a
mensagem de Pessoa, os
pensamentos de amor, os atos
de coragem, o canto da
natureza...
E tem gente que pensa em
milésimos de segundo.

Esse poema mostra parte daquilo em que nos tornamos. Reconhecemos e valorizamos alguns ícones de nossa cultura, sejam eles materiais ou simbólicos, mas tudo é efêmero. Pensamos em milésimos de segundos. Agimos como se nos restassem milésimos de segundos.

Diariamente temos acesso a muitas informações. Como diria Larrosa (2002, p.21), a “cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, nada nos acontece”, (...) “pois tudo está organizado para que nada nos aconteça”. A experiência é cada vez mais rara. Por isso, deixamos de valorizar como deveríamos o nosso passado e não vivemos profundamente o presente. Não sendo vividas significativamente, as experiências passam sem ser sentidas, o que favorece o seu abandono e explica o pouco valor muitas vezes a elas atribuído. Satisfazem temporariamente até serem substituídas por outras.

No imaginário¹⁰ do sujeito moderno o conceito de progresso gerava uma grande expectativa. Progredir era sinônimo de evoluir, trocar o velho pelo novo. No indivíduo pós-moderno esse sentimento se maximizou. É tudo muito mais rápido, inclusive a troca pelo mais recente e, supostamente, melhor. “Na pós-modernidade, a doença das aspirações infinitas não tem limite, a auto-realização é realizar coisas constantemente” (informação verbal), conforme aponta Villa (2004)¹¹. Não sem causa, nos diria Bauman (2003), a transitoriedade, o efêmero e a ausência são

⁹ Os poemas do trem estão publicados na forma de Poemas no ônibus, pois as mesmas obras literárias circulam em ambos meios de transporte na cidade de Porto Alegre. Poemas no ônibus. 13 ed. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2005 e 2006.

¹⁰ Adotei esse termo como “conjunto de representações, crenças, desejos, sentimentos, através dos quais um indivíduo ou grupo de indivíduos vê a realidade e a si mesmo” Japiassú e Marcondes (1996)

¹¹ Seminário proferido pelo Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Espanha) no PPGEDU da UNISINOS – São Leopoldo, em setembro de 2004.

sentimentos muito contemporâneos. Ausência porque, conforme aponta Larrosa (2002), estamos sempre computando o que não temos e queremos/precisamos ter; o que ainda não alcançamos, ao invés do que já fizemos. Isso até alcançarmos o objeto de desejo, quando este deixará de ser importante, pois nosso foco estará mais adiante.

Estamos sempre cumprindo metas e, quando conseguimos, criamos outras. Coincidentemente, ou talvez não, torna-se visível que essas características levantadas são comuns aos indivíduos contemporâneos, por menos que queiramos. Por isso, esse trecho da crônica de Martha Medeiros (1999) é tão provocativo, pois extremamente pertinente a essa discussão

... Já não há prazer no percurso, estamos constantemente cumprindo metas e criando outras, numa viagem que não termina. [...] Mudam-se regras e valores em segundos. Paixões começam e terminam, pessoas nascem e morrem, empresas crescem e sucumbem, nada mais é secular: no máximo, pertence a esta década, que já está tão antiga quanto o dia de ontem.

Olhando assim, superficialmente, sem abordar a questão estrutural e econômica e os interesses por trás das decisões políticas, talvez esse seja um dos motivos pelos quais as viagens de trem não fizeram parte das vivências de minha infância. O transporte rodoviário encurtou distâncias e abreviou esperas. Lembro dos relatos de minha avó paterna comentando o quanto havia se tornado mais rápido ir de Pelotas a Porto Alegre pelo transporte rodoviário, ônibus ou automóvel. “Antigamente, de trem”, dizia ela, levava-se o dia inteiro. Essa lembrança me remete a um trem que, este sim, fez parte de minha adolescência. A “Maria Fumaça”¹², música de Kleiton e Kledir, cuja frase dita pelo personagem principal, expressa esse pensamento no qual progredir é sinônimo de trocar o “antigo” por um modelo com tecnologia mais avançada. “*Por que não joga esse museu no ferro velho e compra logo um trem moderno japonês*”.

Se no período de minha infância e adolescência encantávamos-nos com a

¹² Disponível em <http://www.vagalume.com.br>, acesso 11/03/2006.

redução das distâncias e do tempo necessário para chegar ao nosso destino, hoje temos dificuldade de lidar com as “esperas”. Sempre temos “urgência”, seja para os compromissos, em alguns casos justificáveis, ou até mesmo para o lazer; estamos sempre com pressa de chegar, de sair, de viver. Os termos “pare, olhe, escute”, presentes nas placas de cruzamento entre a via férrea e as rodovias, parecem não se encaixar no nosso vocabulário contemporâneo.

Isso ocorre em parte pelo estilo de vida que nos obriga a assumir um número cada vez maior de atividades, levando à falta de tempo para essa pausa. Quando concluímos uma tarefa já estamos pensando na próxima a ser realizada. O próximo congresso, o próximo projeto, o próximo artigo (é possível rebelar-se às exigências acadêmicas?), o próximo dia, o próximo fim-de-semana, o próximo mês, o próximo ano. Em parte, também, temos clareza, pela subjetividade produzida por uma sociedade de consumo, capitalista, a qual interessa a nossa insatisfação, compensada pelo consumismo, pela aquisição de um novo bem.

Mas algumas coisas não podem ser abandonadas, esquecidas, ignoradas, como nos diz Cecagno no já citado “poema breve”, elas “rompem a barreira do tempo”. Elas são representativas para os sujeitos, causam efeitos e afetos, são constituintes da história pessoal e da identidade individual e/ou coletiva.

Para exemplificar, volto à música “Maria Fumaça” de Kleiton e Kledir, a qual relata uma viagem de trem realizada por um ansioso “noivo” no dia e quase na hora do casamento, indo ao encontro de sua futura esposa. Essa é uma das recordações que deixaram marcas na minha juventude à qual não quero abandonar, como se nada significasse, pois, assim como Larrosa (2002), entendo que um componente fundamental da experiência é “sua capacidade de formação ou de transformação” (p.25). Essa música, com certeza, foi constitutiva de minha identidade. Diz ela:

Essa Maria Fumaça é devagar
quase parada, ô seu foguista, bota
fogo na fogueira que essa chaleira
tem que estar até sexta-feira
Na estação de Pedro Osório, sim
senhor.

Se esse trem não chega a tempo
vou perder meu casamento
Atraca, atraca-lhe carvão nessa
lareira. Esse fogão é que acelera
essa banheira. O padre é louco o

bota outro em meu lugar.

Se chego tarde não vou casar eu perco a noiva e o jantar. A moça não é nenhuma miss mas é prendada e me faz feliz.

O pai é um próspero fazendeiro. Não é que eu seja interesseiro, mas sempre é bom e aconselhável, unir o útil ao agradável.

...

Esse expresso vai a trote mais parece um pangaré. Essa carroça é um jaboti com chaminé. Eu tenho pena de quem segue pra Bagé. Seu cobrador, cadê meu troco? Por favor.

Dá-lhe apito e manivela, passa sebo nas canelas. Seu maquinista eu vou tirar meu pai da forca. Por que não joga esse museu no ferro velho e compra logo um trem moderno japonês.

No dia alegre do meu noivado pedi a mão todo emocionado. A mãe da moça me garantiu "é virgem, só que morou no Rio. O pai falou "é carne de primeira, mas se abre a boca só sai besteira". Eu disse: "Fico com essa guria só quero mesmo é pra tirar cria".

...

Se por acaso eu não casar.
Alguém vai ter que indenizar.
É o presidente dessa tal RFFSA.

Kleiton e Kledir¹³

A letra me suscitava sentimentos muito fortes e, não obstante retratasse uma classe que não era a minha, uma região mais meridional à cidade onde residia por algum motivo eu me sentia representada por suas palavras. Vivíamos o início da década de oitenta em Pelotas, cidade de porte médio localizada no interior do Rio Grande do Sul. Essa música era para mim, uma adolescente na época, um ícone da cultura gaúcha. Dentre as temáticas tratadas na letra, duas são pertinentes ao tema desse capítulo e ao desenvolvimento de meu raciocínio: a demora da viagem com a conseqüente ansiedade causada no noivo, e a questão da identidade.

¹³ Disponível em <http://www.vagalume.com.br>, acesso em 11/03/2006.

Embora concorde com Larrosa (2002) ao afirmar serem as palavras constitutivas do que somos, ainda que a letra possa parecer machista e discriminadora, no caso dessa música, o enredo foi pretexto para falar de alguns hábitos e costumes, enfim, da cultura de alguns habitantes dessa região ao sudoeste do Rio Grande do Sul. Mostrava um traço pelo qual o gaúcho é conhecido nacionalmente, o machismo. Mas seu caráter lúdico nos deixava claro tratar-se de uma crítica ao apresentar um personagem beirando o cômico.

Os autores criaram uma melodia diferenciada da usual nas músicas tradicionalistas. Por isso tornaram-se símbolos do gaúcho contemporâneo, o que levou o Governo do Estado a conferir aos irmãos Kleiton e Kledir o título de “Embaixadores Culturais do Rio Grande do Sul”. O fato de serem oriundos de Pelotas nos aproximava, nos tornava cúmplices por afinidades de vivência. Sentia como se falassem para nós, por nós e de nós aos outros.

Ver-nos em sua música, sabendo ser conhecida em todo o Brasil, parecia conferir visibilidade ao nosso povo, assim como um certificado de presença, ou seja: essa é a nossa identidade, dos gaúchos e das gaúchas. Nós existimos e parte de nós é assim. Somos um coletivo, uma cultura que ocupa uma territorialidade, ou uma territorialidade a influir em nossa cultura, ou ainda, talvez, os dois.

Ao mesmo tempo, em âmbito mundial, a mídia operava outras subjetividades, através da interconexão das diferentes áreas do globo terrestre as quais provocavam ondas de transformação social a atingirem virtualmente toda a superfície da terra, nos diria Giddens (1991). Era a globalização sendo gestada. As identidades coletivas sofriam a influência dessas mudanças.

Alheios a isso, ou, talvez por isso, se passávamos a ser considerados “cidadãos de um mundo globalizado”, sentíamos mais fortemente presente nossa identidade gaúcha. Fortalecíamos-nos no coletivo e nas identidades, menos mutantes, bem mais permanentes do que hoje parecem ser. Fortalecíamos-nos por nos sentirmos parte e todo, indivíduo e coletivo, singulares e semelhantes ao mesmo tempo.

Faço minhas as palavras de Elisa Lucinda em seu “Poema do semelhante” para explicitar melhor o meu sentimento em relação a essa identidade coletiva.

O Deus da pareçença, que nos costura em igualdade, que nos papel-carboniza em sentimento, que nos pluraliza, que nos banaliza, por baixo e por dentro, foi este Deus que deu destino aos meus versos.

Foi Ele quem arrancou deles a roupa de indivíduo e deu-lhes outra de indivíduo ainda maior, embora mais justa.

Me assusta e acalma ser portadora de várias almas de um só som comum eco, ser reverberante espelho, semelhante, ser a boca, ser a dona da palavra sem dono de tanto dono que tem.

Esse Deus sabe que alguém é apenas o singular da palavra multidão [...]

Esse Deus deu coletivo ao meu particular sem eu nem reclamar. Foi ele, o Deus da par-essência o Deus da essência par.

Não fosse a inteligência da semelhança seria só o meu amor seria só a minha dor bobinha e sem bonança, ai, seria sozinha minha esperança.¹⁴

Identificação e esperança, maximizada pelo coletivo. Talvez seja essa tríade que me encante...

Nos anos 90, o trem voltou a ocupar lugar de destaque no cenário gaúcho, mais especificamente porto-alegrense, porém agora, nos trilhos urbanos, através do Trensurb, um trem mais econômico, mais veloz, mais funcional, a cara dos nossos tempos. Foi nesse ambiente que observei alguns aspectos da questão da identificação entre as pessoas, quando observei algo que me despertou a atenção em uma das idas para São Leopoldo, em horário no qual os estudantes estão se deslocando para os cursos noturnos, nas escolas de educação básica ou nas Instituições de Ensino Superior, localizadas nas inúmeras cidades ao longo do trajeto do trem.

Parecendo colegas de aula, grupos de pessoas conversavam animadamente

¹⁴ Disponível em <http://www.geocities.com/~biamorabito/elucinda.html>, acesso em 28/09/2001.

sobre assuntos de seu universo, uma cena rara em outros horários, já havia observado. De maneira geral, as pessoas não conversam no trem, sentam lado a lado sem se comunicar, como se não estivessem ali, talvez, imersas em programas, lembranças, tarefas a serem executadas, seja lá o que for. Isso nos leva a pensar que o individualismo, forte característica do sujeito contemporâneo, pode ser provocado em grande parte pelo excesso de atividades a ele impostas, tornando seu tempo reduzido e ocasionando o afastamento das demais pessoas.

Mesmo sendo mais individualistas, percebe-se o seu envolvimento com os temas de seu interesse e a valorização do convívio com os grupos com os quais se identificam. Embora essas identificações, na atualidade, sejam temporárias e relativas aos diferentes grupos dos quais os sujeitos participam, como aponta Villa (2004)¹⁵, isso faz com que se criem laços entre eles.

Menciono essa passagem não para assinalar a força do sistema, mas exatamente o contrário, o fato de que a identificação pode fortalecer o coletivo. O ser humano é um ser relacional, os laços, essenciais aos afetos, possibilitam a melhoria das relações interpessoais e podem sustentar aqueles que desejam o movimento, ou, mesmo, estimular os descrentes e/ou os acomodados. Não que a preservação da identidade, da singularidade, não seja fundamental. No entanto, vale salientar que é no coletivo que os seres humanos se constituem e podem se apoiar.

Porém, mesmo discordando de algumas características do momento presente, não voltaremos a viver da forma como vivíamos antigamente. Acho até que não é isso o que almejamos, precisamos é encontrar estratégias para vivermos melhor. Esse trecho da crônica de Martha Medeiros (1999, p.259) explicita com clareza a forma como vivemos na atualidade:

A edição dos videoclipes é a cara da vida real. Overdose de informação, gente desfocada e uma certa vertigem...

Empurrados por este ritmo alucinante do cotidiano, fazemos uma leitura dinâmica dos fatos, entendendo por fato não só o terremoto, a eleição ou a cotação do dólar, mas nossa dificuldade em administrar uma relação amorosa, o valor que tem um parto

¹⁵ ¹⁵ Seminário proferido pelo Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Espanha) no PPGEDU da UNISINOS – São Leopoldo, em setembro de 2004.

normal ou a importância do humor nas horas ingratas.

Fatos pessoais, diários, que mereceriam uma espiada menos veloz.

Diante da impossibilidade de mudarmos o entorno, talvez possamos, como sugere a autora, criar alguns refúgios pessoais para não perder a melhor parte da viagem, “a reflexão sobre o que acontece lá fora, já que é impossível saltar desse trem-bala” (Medeiros, 1999, p.259). Os refúgios são atividades que nos propiciam prazer e bem estar, tais como: uma caminhada, uma leitura, uma meditação. E por que não grupos de formação, grupos de estudo?

Além dessas “válvulas de escape”, sabendo da dificuldade de atender a tudo o que nos solicitam, precisamos priorizar e o fazemos, buscando facilitar nossa vida. E assim aconteceu também comigo, com os meus companheiros de trem, meus colegas de aula, ou mesmo os alunos da turma seguinte do Doutorado, os quais ainda acompanhei um pouco, nas viagens de ida e vinda entre Porto Alegre e São Leopoldo.

O grupo se desfez em decorrência de outros arranjos e por diversas razões passei a ir e vir sozinha. Meus companheiros de viagem passaram a ser os textos, auxiliando a vencer o percurso, e neles me concentrava, ignorando os passageiros ao redor, a paisagem e tudo o mais.

Exemplifico essa situação para mostrar o coletivo como “encontro prazeroso”, espaço de troca, apoio durante a viagem, seja a viagem real, no Trensurb, ou a viagem metafórica, pela vida ou para um novo paradigma educacional. Cito-a ainda, para pensarmos sobre a trajetória de muitos educadores, na qual a sobrecarga de trabalho e a conseqüente falta de tempo acirram o isolamento e o individualismo, tornando a sua vida mais sofrida e menos bonita.

A metáfora da pesquisa – viagem de trem – fez-me refletir não somente sobre questões relativas à escola, à cultura escolar, à Formação Continuada de professores em serviço como, ao mesmo tempo, em relação à minha própria vida que até então não me haviam ocorrido. Sem perceber havia, de certa forma, me deixado absorver pelo cotidiano, pelo ativismo, precisando “ser tocada” para perceber isso.

O percurso de trem que, em muitos dias, havia se transformado em um momento de espera para chegar ao destino, com a simples percepção da cena da

libélula, encheu-se de novo colorido, sabor e perfume, trazendo, da mesma forma, novo sentido para o meu trajeto de pesquisa. Parafraseando Adélia Prado (op. cit.), na poesia utilizada na epígrafe desse capítulo, eu diria:

“O Trensurb é uma coisa mecânica... mas atravessou minha vida e virou só sentimento”.

Tocada pelo entorno, voltei a ver o trem, ou melhor, a vida, como um laboratório. E como já havia dito, essa foi para mim uma via de mão dupla. A mudança ocorrida na pesquisadora, fascinada com o prazer de refletir e escrever com um novo significado repercutiu em minha vida pessoal. Ouvindo melhor meu corpo e suas solicitações, voltei a praticar atividades físicas, caminhar, atos simples que não estava encontrando tempo para executar.

Nas caminhadas na Avenida Dom Joaquim¹⁶, muitos colóquios travei com os teóricos. Outras vezes, o objetivo era exatamente dedicar um tempo a mim mesma, deixar-me envolver pelo entorno e viver aquele momento único como um refúgio, como diria Martha Medeiros (1999). Percebia então o canto dos pássaros, a beleza das árvores na primavera, as flores rosa do Bouganville, o perfume adocicado da flor da Acácia Negra, anunciando a primavera que se aproximava, e nesses momentos me reenergizava para seguir em frente. Ampliando o ângulo de visão, passei a perceber o todo e não apenas o caminho estreito pelo qual me deslocava, passei a ver mais do que os “trilhos”, não só nesse trajeto como nos demais.

Assim como através de um momento de contemplação tive a oportunidade de, ou me permiti viver uma experiência que fez com que o trem “atravessasse a minha vida” e se tornasse um lugar de possibilidades, entendo a Formação Continuada como um espaço para os professores darem uma pausa no ativismo e pararem para refletir sobre o seu cotidiano, suas práticas, sua relação com o entorno e as possibilidades de influenciar na sua melhoria.

¹⁶ Avenida em que existe uma pista para a prática de atividade aeróbica.

2. Do trem a vapor ao trem-bala: se estamos viajando, para onde estamos indo? É possível mudar esse trajeto?

A vida lenta não existe mais. Não há mais tempo para closes. Não há paciência para uma paisagem, para um deslumbramento, para um silêncio. Ao menos não aqui, nos trilhos urbanos, onde todos assistem à vida passar como se estivessem na janela de um TGV¹⁷.

Martha Medeiros

Para transitarmos pelo ainda jovem século XXI, precisamos nos reportar às três últimas décadas do século passado, período marcado por grandes mudanças nos quadros cultural, social, político e econômico mundiais, provocadas por diversos acontecimentos, tais como: a “tão falada” globalização; as reformulações no sistema econômico; os enormes avanços no campo científico, sobretudo na área da saúde e no campo tecnológico (eletrônica, microeletrônica, informação, comunicação e telecomunicação), a emergência de uma sociedade midiática e a queda do regime socialista na Rússia e no leste Europeu, entre outros.

Nesses fenômenos podemos identificar enormes avanços se considerarmos os benefícios bastante significativos trazidos para a vida dos seres humanos. Porém, ao não serem estendidos à maior parte da população, como tão bem retrata Cid Rubelita na epígrafe deste trabalho, aumentam a desigualdade social e, de modo geral, instauram um sentimento de descrença em um futuro melhor para todos, e não somente para alguns privilegiados.

A sensação é a descrita pelo autor na poesia “trem das ilusões” (trecho não apresentado na epígrafe). “As pessoas perdem a condução” porque o trem não tem lugar para todos e/ou porque “quando passa, passa apressado”...

Perez Gómez (2001) descreve o momento atual como um período de transição a partir da cultura moderna, cujos ícones centrais são a complexidade tecnológica, a pluralidade cultural e a dependência dos movimentos de livre mercado. O mundo globalizado da Sociedade do Conhecimento, caracterizado pelo

¹⁷ Segundo <http://pt.wikipedia.org/wiki/TGV>, TGV é um trem francês de grande velocidade (Train à Grande Vitesse). É um símbolo nacional na França e até o momento o trem de grande velocidade de maior sucesso na Europa. Atinge até 320 km/h. Medeiros se refere a ele como trem-bala, modo como é também conhecido.

movimento, pelo acesso instantâneo às informações, a era da informatização, da biotecnologia e do “multiculturalismo” é, ao mesmo tempo, o mundo do não-emprego, a era da exclusão digital, das guerras biológicas e dos fundamentalismos tribais.

Para Sousa Santos (1997), o surpreendente realmente não é a quantidade, mas a velocidade das mudanças, acentuadas principalmente na década passada. Conforme tão bem explicita, nos tempos atuais “a realidade parece ter tomado definitivamente a dianteira sobre a teoria. Com isso, a realidade torna-se hiper-real e parece teorizar-se a si mesma (op. cit., p.18)”, ao mesmo tempo em que é banalizada com a mesma rapidez e intensidade. Tal situação, segundo o autor, dificulta para as Teorias Sociológicas darem conta do que se passa.

Parece estarmos mesmo em um trem-bala. Do trem a vapor, um dos primeiros meios de transporte coletivo criados pelo homem, chegamos ao requinte de um trem cuja velocidade e tecnologia seriam inimagináveis para o inventor do primeiro protótipo dessa máquina. Ao fazermos essa relação não estamos desprezando as vantagens trazidas pelo trem a grande velocidade, o qual encurta o tempo de viagem e facilita a vida de seus usuários.

Na verdade, interessa-nos é a metáfora da viagem no trem-bala com o cotidiano dos indivíduos contemporâneos, cuja velocidade desfoca/banaliza a realidade. Estamos sempre tão cheios de urgências e de novas exigências comportamentais e culturais, às quais buscamos corresponder, que cada vez encontramos mais dificuldade para observar e refletir sobre o entorno. Assim, na intenção de compreender de que maneira as reformulações citadas interferem em nossas vidas, a que viagens estão nos levando, considero importante aprofundarmos um pouco mais o olhar sobre elas, pois esses fenômenos não acontecem de forma isolada.

Começaremos pelo conceito de **globalização**. Segundo Silva (2000), embora historicamente o capitalismo tenda a funcionar como um sistema mundial, é apenas na década de 80 que esse termo começa a ser usado para fazer referência à aceleração desse processo, principalmente após a emergência das políticas econômicas conhecidas como “neoliberais”. Refere-se, mais especificamente,

aos processos econômicos pelos quais o capital tende a agir globalmente – na criação e desenvolvimento de mercados de bens, no recrutamento de força de trabalho e no fluxo de capitais financeiros. Nesse processo, as instituições políticas do Estado-Nação tendem a perder o controle sobre a regulação econômica em favor das instituições financeiras internacionais e do poder econômico das grandes corporações industriais e financeiras. (Silva, 2000, p.63)

Apesar de a definirmos como originária do setor econômico, ela estende seus braços a outros setores, igualmente apontados por este autor, ocasionando alterações em todos os âmbitos da vida pública.

Para Sousa Santos (2002), diante da complexidade desse fenômeno, o termo devia estar no plural, “globalizações”, pois o autor identifica diversos processos, relacionados, porém de certa forma independentes os quais, apesar da mesma origem, acontecem dissociados. Em seu entendimento, trata-se, então, de um processo

que atravessa as mais diversas áreas da vida social, da globalização dos sistemas produtivos e financeiros à revolução nas tecnologias e práticas de informação e comunicação, da erosão do Estado nacional e redescoberta da sociedade civil ao aumento exponencial das desigualdades sociais, das grandes movimentações transfronteiriças de pessoas como emigrantes, turistas ou refugiados, ao protagonismo das empresas multinacionais e das instituições financeiras multilaterais, das novas práticas culturais e identitárias de consumo globalizado. (p. 11)

A globalização foi apresentada como uma alternativa a um contexto mundial de crise onde o maior trunfo era a possibilidade de proporcionar, não só às pessoas como também aos países de certa forma menos privilegiados dentro do sistema, a esperança de beneficiar-se de uma participação nos fluxos internacionais de capitais, de pessoas, de bens e de serviços. Assim, para alguns era só portadora de vantagens, o que na prática não tem se confirmado. Os benefícios e os malefícios que ela vem ocasionando e/ou pode ocasionar, portanto, precisam ser analisados a partir dos tensionamentos existentes em cada setor e/ou em cada realidade.

No mundo do trabalho, por exemplo, o setor produtivo reformulou-se de tal modo que, de uma conjuntura em que muitas pessoas se preparavam e ocupavam o mesmo posto e/ou atividade durante toda a vida, passamos a observar uma grande imprevisibilidade sobre o futuro, tornando difícil saber onde estão/estarão as oportunidades de ocupação nesse contexto cambiante. Isso dificulta o investimento

em formação e influencia no modo de vida, nos valores e nas expectativas dos indivíduos.

O desemprego estrutural vem aumentando consideravelmente, assim como a economia informal. A mão-de-obra essencial é absorvida e o excedente fica à margem, ou, em alguns casos, nem isso, pois são constatadas situações em que os trabalhadores não chegam a ser inseridos no mercado de trabalho formal, sobretudo nos países periféricos e semiperiféricos.

Conforme Tedesco (2000), passamos dos vínculos de dependência entre empregador-explorador e empregado-explorado, observados no capitalismo industrial, para a constituição de novos modelos onde “começa a aparecer perigosamente a possibilidade de ruptura dos vínculos, e setores muito importantes da população começam a não ser necessários desde uma lógica puramente econômica, desde a lógica do mercado” (p. 329). Aos indivíduos é imputada a responsabilidade por sua não-inclusão no sistema produtivo.

O desenvolvimento trazido pela Ciência Moderna também influenciou essas reformulações citadas. Se por um lado presenteou o ser humano com benefícios incomparáveis, sobretudo nas áreas médica e tecnológica, trouxe, paralelamente, grandes dificuldades a serem superadas e novos valores passíveis de questionamento, pois a população não desfruta igualmente dessas benesses.

As NTCI – Novas Tecnologias da Comunicação e Informação, outro exemplo de ganhos advindos do conhecimento humano, não podem ser vistas como dissociadas da globalização. Se por um lado elas revolucionaram a relação do homem com o conhecimento no aspecto espaço-tempo, de certa forma, democratizando o acesso à informação que deixa de ser um monopólio de algumas instituições específicas, por outro, segundo Silva (2000) por meio das mídias, essas tecnologias operam a uniformização e a homogeneização cultural, visando a diminuir “a diversidade cultural em favor da difusão de uma cultura global que reflete, sobretudo os gostos, os valores e as características da cultura de massa dos países centrais do capitalismo (p.64)”

Além desses pontos questionáveis, podemos apontar outros, tais como: manipulação de poder por quem detém o monopólio das mídias, confusão diante da quantidade e insegurança em relação à confiabilidade das informações disponibilizadas pelos meios de comunicação, ou mesmo pela internet, redução de

postos de serviço e exclusão dos indivíduos que não têm acesso aos aparatos tecnológicos, pelo aspecto financeiro ou pelo conhecimento.

Conforme Assmann (2000), reiterando o que apontam Silva (op. cit.) e Sousa Santos (op. cit.), a estrutura organizacional que orienta esses sistemas “não é um mero fato tecnológico separável das formas políticas e econômicas de organização das sociedades” (2000, p.17), as quais, operando na perspectiva do aumento das taxas de crescimento econômico, excluem grande parte da população mundial.

Estando já no início do terceiro milênio ainda não superamos aspectos de extrema regressão social, política e cultural-ideológica. Enfrentamos cotidianamente o aumento de problemas como a fome, o desemprego estrutural, o analfabetismo funcional, a redução do poder aquisitivo de grande parte da população mundial, entre outros tantos.

Da forma como falamos parece que esses processos todos emergiram espontaneamente e não é verdade. Embora as dificuldades apontadas já existissem e fossem apresentadas como justificativas para a crítica aos modelos político-econômico-sociais presentes na modernidade, se acirraram na pós-modernidade diante da nova ordem mundial decorrente de uma profunda reorganização mundial da economia (VIZENTINI, 1999). Cujo marco de deflagração pode ser situado no consenso de Washington, ocorrido no início da década de noventa¹⁸, quando os sete países “grandes”¹⁹ determinaram metas em âmbito internacional a serem implantadas a partir, sobretudo, da negociação da dívida externa, através dos organismos internacionais, gestores dessa.

Além dos sete países “centrais”, os principais participantes desse consenso, também denominado “Consenso Neoliberal”, foram os presidentes dos vinte maiores bancos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o BIRD, também conhecido como Banco Mundial, entre outras organizações, como o Fundo Monetário Internacional e a ONU.

Com a intenção de revitalização do capitalismo, esses órgãos, determinaram diretrizes “abrangendo o futuro da economia mundial, as políticas de

¹⁸ Popkewitz (1998) cita a Grã-Bretanha sob o governo de Margaret Thatcher e, paralelamente, os Estados Unidos sob o Governo de Ronald Reagan, na década de oitenta, como o *locus* de implementação da doutrina Neoliberal, passando posteriormente a se estender como agenda para o resto do mundo a partir do Consenso Neoliberal.

¹⁹ Estes países, também denominados países centrais, são os Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Japão. A Rússia passou a integrar este grupo recentemente, portanto após este momento citado no texto, levando o conhecido grupo dos sete, G7 a se chamar G8.

desenvolvimento e especificamente o papel do Estado na economia” (Sousa Santos, 2002, p. 27). Sua sustentação ideológica mais consistente encontra-se nas políticas neoliberais, nas quais o mercado passa a ser colocado como o principal regulador das demandas sociais.

A queda do regime socialista na Rússia e no leste europeu originou o que alguns autores chamaram de “falência do socialismo real”, vindo reforçar a idéia de que o socialismo realmente não é viável. Tal situação é também associada à revitalização do capitalismo enquanto possibilidade hegemônica, através do neoliberalismo e da chamada liberdade de mercado. A partir daí, assistiu-se a um amplo processo de reformulação nos sistemas econômico, político-social e cultural mundiais, ocorridos a partir da década de noventa e ainda em curso.

A plataforma do neoliberalismo, nos anos noventa, tem como idéias centrais os seguintes princípios: a redução do Estado e das despesas públicas; a flexibilização dos direitos sociais; a disciplina fiscal; a reforma tributária e, fundamentalmente, a abertura do mercado ao comércio exterior (Sousa Santos, 2002). Essa nova ordem mundial parece ter trazido novo ânimo ao setor econômico, mais especificamente às grandes multinacionais, as quais, agrupadas em blocos superpoderosos, por meio dos Organismos Financeiros Internacionais, através de reiterados e bem sucedidos esforços, têm alcançado a ampliação de seu poder e de seus ganhos, e vêm determinando os caminhos da nova economia mundial.

Já no setor político, percebemos a retração do Estado, uma vez que a globalização política dominante, segundo Sousa Santos (2002), levanta três componentes instituídos no Consenso de Washington: o consenso do Estado fraco; o consenso da democracia liberal; o consenso do primado do direito e o do sistema judicial. O consenso do Estado fraco é considerado o central deles e parte da seguinte premissa: a “economia neoliberal necessita de uma sociedade civil forte, e para que ela exista, é necessário que o Estado seja fraco (op. cit., p.41).” O encolhimento do Estado é produzido por mecanismos como a desregulação, as privatizações e a redução dos serviços públicos.

Esses mecanismos instituem-se e concretizam-se através das políticas públicas a serem cumpridas e feitas cumprir pelo novo modelo de Estado que paralelamente a elas emerge: o Estado Avaliador (Correia e Mattos, 2003).

Apresentado como alternativa ao Estado de Bem-Estar Social²⁰, ou Estado Educador, cuja crise, já vinda da década anterior, agravou-se na década de oitenta.

A redução do Estado poderia ser associada à marginalização do Estado Nacional. No entanto, no nosso dia-a-dia, somos sempre confrontados com a excessiva regulamentação estatal, mostrando ter havido apenas a redução dos serviços oferecidos pelo Estado, mas não do controle sobre eles e sobre as instituições que os desenvolvem. Na realidade, segundo Sousa Santos (1997), cresce a intervenção do Estado na vida econômica e social, através da politização dos interesses setoriais mais importantes. A cultura de massa e a indústria cultural estão cada vez mais presentes nesse processo.

As diretrizes neoliberais e suas políticas, seguidas pela maioria dos governos em busca principalmente de eficiência e de redução de custos, segundo Perez Gómez (2001) e Contreras (2002), conduziram à reformulação das instituições empresariais e sociais. Os grandes sistemas estão sendo desmembrados em redes com relativa autonomia e responsabilidade sobre o processo de produção de mercadorias ou de serviços.

As justificativas apresentadas para essas alterações são as seguintes: mais reduzidas e mais autônomas, as instituições ganham flexibilidade, capacidade de iniciativa e agilidade na resposta às necessidades imediatas e locais. As referidas estratégias estão influenciando a reestruturação da instituição escolar e levando a uma redefinição do trabalho docente sob a alegação de proporcionar maior eficiência ao sistema educacional, o qual, analisado a partir da lógica de mercado é apontado como sempre deficitário (ZEICHNER, 2002).

Embora esse reajustamento tenha ocorrido em nível mundial, as determinações para os países centrais, semiperiféricos e periféricos são diferenciadas. Às duas últimas categorias, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), destinam-se políticas de arrocho a serem seriamente cobradas a fim de se fazerem cumprir. Priorizando metas numéricas, são definidos patamares a serem alcançados, rigorosamente, dentro de prazos definidos em acordos com os organismos internacionais em fóruns organizados para analisar a situação de cada

²⁰ Segundo Martinez (2005), o conceito de Estado de Bem-Estar Social nasceu, em caráter de emergência, após o fim da Segunda Grande Guerra Mundial, devido à necessidade de reconstruir a Europa. Refere-se a uma maior participação estatal na vida pública, colocando o Estado no papel de provedor, de educador da população. Para esse autor, é resultado de uma criação de laboratório acadêmico americana surgida como uma resposta eminentemente capitalista ao desenvolvimento e avanço do socialismo que vinha do Leste Europeu.

um desses países (semiperiféricos e periféricos), enfocando as diretrizes para algumas áreas estratégicas, dentre elas a educação, com vista à reestruturação do Estado.

Para analisar a eficiência do trabalho docente e da instituição escolar, o Estado que passa, progressivamente, a desresponsabilizar-se com a educação, mantém o controle do sistema educacional através de estratégias voltadas para a aferição de suas práticas. Na lógica de livre mercado, implícita à ideologia neoliberal, esses mecanismos se concretizam no sistema educacional através de programas de avaliação nacional com ranqueamento e publicização dos resultados; mecanismos de regulação e controle externo e redução das verbas para as instituições, entre outros (DIAS SOBRINHO, 2000).

Através do poder que lhes é conferido como administradores da relação sistêmica entre os países, os organismos internacionais, tanto instituíram essas lógicas como as utilizam para avaliar o cumprimento de suas determinações e, assim continuarem interferindo diretamente nesses contextos, ao se posicionarem como gestores de suas políticas, sobretudo utilizando os financiamentos como meio de barganha para fazer cumprir as metas por eles determinadas (FONSECA, 1998).

Para isso, segundo a autora (op. cit.) não é utilizada a força, mas “uma espécie de chantagem, onde a adesão das nações implica pertencer ao sistema, seguir sua cartilha política e ter acesso aos seus benefícios (...). De outro lado, a não-adesão significa ficar fora da proteção do sistema e renunciar às pretensas vantagens oferecidas por ele, que podem ser de natureza comercial, tecnológica e financeira (p. 5)

Fica clara, então, a estreita ligação entre a nova ordem mundial implantada e as reformulações pretendidas com tais estratégias. As quais interferem no sistema educacional e influenciam não só o trabalho em sua concepção ontológica, como, especificamente, o trabalho docente, aqui tema de nossa pesquisa. Esclarece-se, igualmente, o quanto as macro-políticas pretendem afetar a organização escolar desde a sua administração até o micro universo da sala de aula.

Essas mudanças instituídas de forma gradativa representaram os primeiros passos para a desregulação do sistema educativo e para a privatização da educação – ao menos de seus serviços. Conforme nos aponta Chauí (2003), na reforma do Estado brasileiro ocorrida no Governo Fernando Henrique, a educação passa a ser considerada um serviço, desobrigando o Estado de seu oferecimento.

Considerando a educação como uma mercadoria exposta às leis de livre mercado, o docente se transforma num gestor de políticas, estratégias e táticas orientadas não apenas para acomodar os processos de ensino e de aprendizagem às exigências mutáveis do mercado, como igualmente para organizar a sua mercadoria de forma mais adequada para sua venda rentável.

Nesta perspectiva, a educação torna-se um serviço, controlado pelos organismos internacionais e pelo mercado, sob a chancela do Estado. Esses mecanismos, embora travestidos de políticas igualitárias, não corrigem o processo excludente das políticas sociais do projeto neoliberal. Na medida em que, conforme apontam os estudos de Fonseca (1998) e Mello (2005), as determinações para os países centrais são diferenciadas das destinadas aos periféricos e semiperiféricos.

Segundo Sousa Santos (1997), o aumento da crise do Estado-providência²¹ na década de oitenta agravou o processo de exclusão e de desigualdade social.

Esta situação, que alguns festejaram ou toleraram como a dor necessária do parto de uma ordem econômica, finalmente, natural e verdadeira, isto é, neoliberal, foi denunciada por outros como uma desordem selvática a necessitar ser substituída por uma nova ordem econômica internacional. (p. 18)

É desejável uma ordem menos excludente, menos competitiva, a qual considere como ponto de partida a reflexão sobre a complexidade do momento atual. Mas há um quadro nada animador, onde se percebe, tristemente, o aumento das assimetrias sociais tanto no interior de cada país quanto no interior dos conjuntos dos chamados blocos do Norte e do Sul, assim como entre essa polaridade (norte e sul). Assim, alguns países centrais passam a assumir características típicas dos países periféricos e estes, onde a situação já era catastrófica, atingem índices de dificuldade alarmantes.

Nesse cenário mundial está inserido o Brasil, um país de proporções gigantescas incluído entre os nomeados países semiperiféricos ou em desenvolvimento intermédio (Sousa Santos, 2002). Esses países são os que estão sujeitos mais ao receituário neoliberal “transformado pelas agências financeiras multilaterais em condições para a renegociação da dívida externa através dos programas de ajustamento estrutural (op. cit., p.31).”

²¹ Embora alguns autores façam uma diferenciação entre os conceitos “Estado de Bem-Estar Social” e “Estado-Providência”, aqui eles são adotados no mesmo sentido.

Parece não termos alternativa para o momento atual, mais ainda ao explicitarmos a ocorrência de outras crises, igualmente importantes, paralelamente à crise do Estado-providência²²: a crise do paradigma da ciência moderna, a crise do modelo capitalista e a crise do próprio paradigma tradicional de ensino, entre outras. Porém, talvez as crises não sejam de todo um problema se pensarmos, a partir da visão de Sousa Santos (1993, 2000, 2002, 2004), um autor que se autodenomina um *utopista*. Para ele a crise e a transição abrem espaço para a avaliação e para a contestação do vivido.

O desacordo com a realidade observada, o reconhecimento de que no sistema atual apenas alguns são privilegiados, pode provocar o despertar para a reflexão sobre alternativas contra-hegemônicas. O desassossego pode se constituir em um impulsionador para a visualização de ações prudentes para a estruturação/corporificação de outro mundo possível, mais justo e mais sustentável, vislumbrado a partir da vivência do exercício efetivo da democracia participativa, da tolerância e da solidariedade.

Sousa Santos (2000) define o paradigma da modernidade ocidental como um ambicioso e revolucionário paradigma sócio-cultural assente numa tensão dinâmica entre regulação social e emancipação social que emergiu a partir do século XVI.

A partir de meados do século XIX, com a consolidação da convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo, essa tensão entrou num longo processo histórico de degradação, caracterizado pela gradual e crescente transformação das energias emancipatórias em regulatórias. Com o colapso da emancipação na regulação o paradigma da modernidade deixa de poder renovar-se e entra em crise afinal (Santos, 2000, p. 15).

Uma crise sem possibilidades de reversão, no entendimento do autor, pois as prováveis alternativas para enfrentar os problemas detectados nesse paradigma, seriam soluções encharcadas da mesma concepção de mundo que tornou a proposta inviável. A crise do paradigma dominante na sociedade ocidental está ocasionando um intervalo, característico de momentos de transição paradigmática, como observado historicamente em transições anteriores.

²² Embora presente no ideário, é importante salientar que no Brasil, como em outros países semiperiféricos e periféricos, o Estado de Bem-Estar-Social ou Estado-Providência não chegou a se concretizar como em países do chamado Primeiro Mundo.

A transição para novos paradigmas apresenta várias dimensões que se desenvolvem em ritmos diferentes. As duas principais são a epistemológica e a societal. Pensar a transição societal tem se revelado muito mais complicado do que pensar a epistemológica, segundo o autor (op. cit., 1997). A epistemológica pode e deve ser discutida no geral, a societal não, pois precisa levar em conta a extrema diversidade existente, de sociedades nacionais. Todavia, esses processos, em seu entendimento, estão imbricados, pois a transição entre paradigmas epistemológicos só pode ser feita a partir da reflexão sobre a transição dos paradigmas societais. Em outras palavras, o autor acredita que "uma transformação profunda nos modos de conhecer deve estar relacionada, de uma maneira ou de outra, com uma transformação igualmente profunda nos modos de organizar a sociedade (op. cit., p.9)." ²³

A transição societal mereceria uma reflexão mais individualizada, no entanto não o farei por não ser o objetivo central desse estudo. A transição epistemológica, de nosso maior interesse, desenvolve-se a partir da emergência de novas perspectivas de fazer ciência assentes numa racionalidade mais ampla, alicerçada na superação dos limites da Ciência Moderna, instituindo princípios tais como: questionamento da dicotomia natureza/sociedade; consideração da complexidade da relação sujeito/objeto; valorização de uma concepção construtivista da verdade; aproximação das ciências naturais às Ciências Sociais e dessas aos estudos humanísticos; produção de uma nova relação entre a ciência e a ética e de uma nova articulação, mais equilibrada entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Esses pressupostos, balizados em alternativas para a superação das fragilidades da Ciência Moderna, alteram as relações das pessoas com o conhecimento científico moderno e, de certa forma, minimamente, questionam essa como a única lógica para chegar ao conhecimento.

O conhecimento é definido por Sousa Santos (1993, 2000) como uma trajetória entre um estado de ignorância e um estado de saber. No conhecimento moderno da Ciência Moderna, o estado de ignorância é o caos, e o estado de saber é a ordem, desenvolvendo sua trajetória linearmente e em um único sentido, do primeiro para a segunda. O conhecimento assim produzido é definido pelo autor

²³ Sousa Santos investe no estudo de movimentos e ações contra-hegemônicas protagonizadas pelos, de modo geral, excluídos do sistema, nas quais, "a agregação de vontades e a criação de subjetividades protagonizam ações transformadoras coletivas" (2004, p.32), buscando assim, a partir da compreensão de suas lógicas, contribuir para a reinvenção da emancipação social.

como conhecimento-regulação, pois é decorrente da absorção do pilar da emancipação pelo da regulação. Porém, no entendimento do autor, hoje se tem clareza da existência de outras formas de conhecer excluídas pela Ciência Moderna.

Visando a superar esses limites, Sousa Santos (1993 e 2000), no paradigma emergente, entende ser necessária uma lógica para chegar ao conhecimento que se preocupe com a inclusão de todos e, nesse sentido, o estado de ignorância seria o colonialismo, e o estado de saber a solidariedade. Esse conhecimento é definido por ele como conhecimento-emancipação. Como a sua construção teórica é produzida no sentido de pensar alternativas ao paradigma da modernidade, com vistas a esse propósito, o autor parte da análise do que considera as causas de seu colapso, para propor a constituição de formas alternativas. Desse modo, analisa como se constituem os pilares da regulação social e da emancipação social em busca de identificar as concepções marginalizadas pela modernidade, nas quais o potencial emancipatório não se esgotou, possibilitando a reinvenção da emancipação social.

Analisando a obra de Sousa Santos (1993, 2000) e estabelecendo um paralelo com a educação e com este estudo, destaco alguns temas de interesse maior.

A problematização dos princípios que regem a Ciência Moderna serve aos nossos propósitos de estudo no sentido de mostrar que o paradigma tradicional de ensino, nela alicerçado, não é a única maneira de chegar ao conhecimento criando condições de possibilidade para a ruptura com esse modelo e a abertura para alternativas diferentes. Tomando a forma linear de chegar ao conhecimento, do caos para a ordem como exemplo, observo que a ordem a se chegar é uma só, determinada pela Ciência Moderna.

A visão emergente proposta pelo autor (op. cit), de que se possa chegar ao conhecimento através de uma trajetória da regulação para a emancipação, é um dos temas centrais nas novas propostas para a formação de professores, sobretudo em um momento em que a emancipação pode contribuir para os docentes se perceberem como sujeitos de seu fazer, assim como para que as suas ações possam atender as demandas da educação contemporânea.

A releitura das possibilidades do coletivo na atualidade e da capacidade de resistência deste ao sistema dominante é tema central em sua obra, possibilitando-nos refletir sobre o coletivo como apoio para a superação de alguns condicionantes impostos ao fazer docente e para a melhoria das práticas docentes. O destaque

para a interaprendizagem possibilitada no coletivo docente (na atuação e na formação) e no discente pode favorecer para rompermos com as práticas individualizadas presentes na escola.

O autor mostra que a supervalorização da razão instrumental²⁴ no paradigma da Ciência Moderna não auxiliou os seres humanos a “serem mais humanos”. Diante disso, aponta que o uso de outras racionalidades poderia contribuir para encontrar alternativas para os desafios vividos na atualidade, mais criativas, menos limitadas ao conhecido (que não deu certo), pois construídas a partir de outros ângulos, para além da razão.

A racionalidade instrumental está fortemente presente no sistema escolar, na estrutura física (*design* do prédio, salas de aula, disposição das carteiras, entre outros) e organizacional, no trabalho docente, no formato das aulas, no local onde são ministradas, na forma de desenvolvimento, na relação entre os alunos, na relação professor-aluno, entre outros, reforçando concepções modernas. Entretanto, essa estrutura limita a possibilidade de participação dos estudantes nas aulas e de interação entre eles e deles com o professor, reforçando hierarquias e restringindo alternativas metodológicas, entre outras situações. O acolhimento da racionalidade estético-expressiva com seus princípios, prazer e autoria, pode contribuir para a percepção de outras possibilidades de organização com ganho não só na aprendizagem.

Finalmente, analisando a obra desse autor, destaco a sua percepção da globalização como uma zona de confrontação entre projetos hegemônicos e contra-hegemônicos, evidenciando, portanto, que o contexto não está dado, ele não é, como nos diria Freire (1996), ele apenas *está sendo*. Dessa forma, torna-se possível apostar no investimento em ações que, se não reverterem a lógica presente no sistema capitalista, ao menos podem atenuá-la, influenciando o trajeto pelo qual estamos indo...

²⁴ Segundo Silva (2000), na crítica da sociedade, feita por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, a razão é o tipo de lógica ou justificação (dominante na sociedade capitalista contemporânea) que se concentra em encontrar e aplicar os meios mais eficientes para se obter determinados fins, os quais são simplesmente aceitos sem questionamento. Opõe-se a um tipo de razão – “objetiva” – na qual a discussão e o questionamento dos fins têm prioridade relativamente à aplicação dos meios para obtê-los. Na crítica educacional, identifica-se a razão instrumental com as perspectivas educacionais conhecidas como “tecnicistas”, nas quais a aplicação de regras ou procedimentos técnicos tem precedência sobre a discussão dos fins educacionais.

3. A escola básica, um trem a vapor na era do trem-bala?

*... e o meu coração embora
finja fazer mil viagens,
fica batendo parado naquela
estação.*

Adriana Calcanhoto ²⁵

A afirmação de que pouco se vêem alterações no cotidiano escolar, em direção à experimentação de propostas alternativas, tornou-se um discurso bastante forte, principalmente na escola básica, onde a partir da Lei 9394/96, se inclui o Ensino Médio. As iniciativas existentes são apresentadas como ações isoladas, as quais, ou não são divulgadas ou, muitas vezes, pouco valorizadas, seja pelos próprios atores que as protagonizam, seja pelos seus pares, colegas de trabalho.

Para alguns estudiosos da área educacional, elas pouco significam quando ocupam um lugar temporário nas práticas docentes, pois em seu entendimento, a experimentação, sem a permanência, indica que a transposição paradigmática não se solidificou, portanto, não ocorreu de fato. Assim como se os professores fingissem fazer mil viagens, mas ficassem parados/imobilizados na mesma estação, na perspectiva tradicional de ensino.

Será mesmo a escola básica um trem a vapor? Nada muda, nada acontece nesse nível de ensino? Estará mesmo o trem a vapor desconectado do seu tempo? Discordando dessa concepção, crescente é o número de estudiosos a valorizar o que, tomando emprestado o conceito de Mitrulis (2002), designo por *ensaios de inovação*, trazendo a compreensão de que toda a incursão por novas propostas é significativa, pois indica ruptura com o dominante.

O modelo tradicional de ensino²⁶ foi produzido no paradigma da Ciência Moderna, a qual desempenhou importante papel rupturante com a visão teológica sobre o conhecimento, vigente na época. Para isso, necessitou firmar-se como a mais legítima forma de chegar ao conhecimento. Alicerçada nessa lógica, promoveu forte impulso na produção de conhecimento em nível mundial. Foi, e continua sendo,

²⁵ Naquela estação, disponível em <http://www.vagalume.com.br>, acesso em 11/08/2003.

²⁶ Nesse texto utilizo as expressões paradigma tradicional de ensino e modelo tradicional de ensino, para designar o ensino alicerçado predominantemente na transmissão do conhecimento cientificamente produzido.

reconhecidamente, fundamental para o alcance de muitos saberes que vieram melhorar a qualidade de vida dos seres humanos.

Na atualidade, reconhecem-se muitos benefícios trazidos pela Ciência Moderna, assim como limitações que se entende necessário superar. Dentre as limitações, destaca-se a compreensão de que o modelo tradicional de ensino, nela alicerçado, não dá mais conta das novas exigências educacionais. Porém, mudar torna-se mais difícil quando a população em geral e os professores, em específico, passaram grande parte de suas vidas praticando essa concepção de conhecimento, a qual solidificou conceitos e automatizou ações.

A própria estrutura escolar resulta dessa visão, a qual, no entendimento de Cunha et al. (2004), influencia o fazer docente e é influenciada por ele, conforme nos apontam os autores:

O trabalho docente acontece num espaço de cultura entendido como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores, ideologia que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para o qual contribuimos todos, quer sejamos teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc. Aí está a história das informações, os constructos que nos levam a pensar de determinada forma, os sistemas teóricos, as orientações de valor, os conceitos e preconceitos e tantas outras dimensões, que mesmo que não as reconheçamos como importantes, permeiam o trabalho educativo. (p.69)

Essa citação explica-nos, ao menos em parte, por que é tão difícil mudar. Embora muitas tentativas tenham sido empreendidas em busca da superação do paradigma tradicional de ensino, dentre as quais podemos citar, no Brasil, a Escola Nova, a Pedagogia Problematizadora de Paulo Freire, a Pedagogia Histórico-crítico-social de Saviani e Libâneo, a Pedagogia do Conflito de Gadotti, entre outras tantas pedagogias em nível internacional, ainda assim, ele se mostra dominante.

Imersa nesse modelo, a instituição escola possui uma cultura conservadora na qual Perez Gómez (2001) identifica o entrecruzamento de diversas culturas²⁷: a crítica, a social, a institucional, a experiencial e a acadêmica. As culturas formam uma coerente rede de significados compartilhados objetivados em comportamentos, artefatos e rituais que compõem a pele do contexto institucional escolar, assumidos como imprescindíveis e inquestionáveis por seu caráter prévio à intervenção dos

²⁷ Perez Gómez (2001) define cultura como um complexo processo de *enculturação*, no qual as pessoas adquirem os usos, as crenças, as tradições, etc. da sociedade em que vivem. Processo que “volta sobre si mesmo, reflexivamente, para entender suas origens, sentido e efeitos no desenvolvimento intelectual e coletivo (p.16).”

agentes. Em decorrência desse fato, segundo o autor (op. cit.), o sistema escolar permanece, de maneira geral, sem flexibilidade e burocrático, voltado ainda para situações passadas.

A cultura escolar corporifica-se nas tradições, nos costumes, nas rotinas, nos rituais, nas inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir, reforçando valores, expectativas e crenças dessa cultura específica. A cultura docente, proveniente dos professores em seu grupo social e das experiências históricas acumuladas nos padrões de atuação desse grupo, é um componente privilegiado da cultura institucional. Especifica-se, através de regras explícitas e ocultas, na metodologia, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções desempenhados pelos professores, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisão (Perez Gómez, 2001).

Se por um lado a cultura escolar é conservadora, por outro, nos diz o autor (op. cit.), é efeito das expectativas externas, das exigências dos processos de socialização e das exigências situacionais dos demais agentes envolvidos com o sistema educativo, onde se incluem as relações de poder estabelecidas pelas políticas educacionais e as estruturas sociais do mundo do trabalho. Logo, sofre pressões externas e internas, as quais, segundo estudos de Perez Gómez (2001) e de Giroux (1997), podem gerar um movimento de mudança significativo. O caráter tácito da maioria dos conteúdos da cultura escolar sofre o contraponto do caráter sistêmico e inter-relacionado dos elementos simbólicos que constituem a rede de significados compartilhados, os quais são capazes de provocar uma desestabilização nas regras estabelecidas.

Rios (2003) em relação a essa questão diz o seguinte:

A escola não está nem fora da sociedade, com uma autonomia absoluta diante dos fatores que estimulam as mudanças sociais, nem muito menos numa relação de subordinação absoluta, que a converte em mera reprodutora do que ocorre em nível mais amplo na sociedade. A escola é parte da sociedade e tem com o todo uma relação *dialética* – há uma interferência recíproca que atravessa todas as instituições que constituem o social. Além disso, podemos verificar que a escola tem uma função contraditória- ao mesmo tempo em que é fator de manutenção, ela transforma a cultura. (p.38).

Sobretudo, se considerarmos que na escola estão presentes estruturas em colisão representadas por energias contraditórias, as quais, em uma perspectiva

dialética, são fundamentais para reverter processos arraigados, centrados na concepção dominante no paradigma moderno, ao estabelecerem-se, algumas delas, na contramão desses processos (CUNHA et alii, 2004).

Para Cunha (1998), esses tensionamentos são sinalizadores de movimentos em constante oscilação. A “realidade é multifacetada e precisa ser entendida como processo, como ato dinâmico e contextualizado (op. cit., p.24)”, no qual se existe espaço para a resistência, para mudanças na cultura conservadora da escola básica; e, possivelmente, para a constituição de alternativas que superem o modelo tradicional de ensino.

Além da cultura escolar conservadora, Perez Gómez (2001), Contreras (2002) e Zeichner (2002) citam a forma como as reformas educacionais vêm sendo impostas aos educadores ao longo dos anos, como outro motivo para a rejeição desses profissionais à mudança em seu fazer. A não-participação na elaboração das propostas e o contato com o produto, sem conhecer e participar do processo do qual elas emergem, ocasionam a sensação de não autoria, dificultando o envolvimento dos professores, assim como o comprometimento com a sua efetivação.

Afora dos mencionados, Carbonnel (2002) aponta outros efeitos perversos das reformas. Para ele, muitas “nascem já envelhecidas e falham em sua conceitualização inicial da mudança e em sua excessiva regulação e burocratização, condicionando enormemente a autonomia e a criatividade dos professores (p.36)”. Autonomia e criatividade apontadas pelo autor como condições básicas para a ruptura com o modelo dominante.

Outro fator a dificultar o trabalho com uma concepção de educação diferenciada do paradigma tradicional de ensino é a resistência dos alunos. Acostumados à recepção do conhecimento culturalmente produzido, os jovens, muitas vezes, sentem-se pouco confortáveis diante de uma perspectiva na qual ainda não sabem exatamente quais são suas responsabilidades, preferindo, muitas vezes, não alterar sua postura e nem aceitar o convite para vivenciar situações diferentes. A resistência discente ao processo de ensino-aprendizagem pode assustar alguns professores que pretendam introduzir-se em propostas de ensino diferenciadas.

Porém, é importante levar em conta que, dentro desse contexto tido majoritariamente como conservador, existe uma amálgama do que poderíamos chamar de “estágios” em direção à inovação, pois a mudança é processual,

conforme apontam, entre outros, os estudos de Cunha (1998) sobre o professor universitário na transição de paradigmas. As práticas docentes acolhem a convivência de ações, atitudes e posturas pertencentes a uma nova proposta, ao lado de ações pertencentes ao paradigma tradicional de ensino.

Assim, atividades realizadas na Formação Continuada, tais como leituras, estudos, reflexões, debates, produções escritas ou com outras linguagens, entre outras vivências, podem dar suporte ao investimento para a construção de novas propostas pedagógicas pelos professores, impulsionando o processo de mudança para um novo, ou novos paradigmas, ao ocasionar o questionamento aos conceitos e às práticas solidificadas, desinstalando os educadores.

Mesmo com auxílio, tratando-se de uma mudança conceitual e não só referente às metodologias, ela não é fácil, pois é um processo em que estarão presentes o conflito entre diferentes opções e, muitas vezes, a falta de clareza sobre aonde iremos chegar. Contra o desperdício da experiência, nos diria Santos (2000), talvez seja importante rever as opções feitas no paradigma moderno e suas repercussões para analisarmos as possibilidades futuras. A responsabilidade deve ser parceira da ousadia, pois, numa transição paradigmática, não estamos em busca de um modelo pronto, mas de um caminho de erros e acertos onde convivem o velho e o novo. Uma viagem que possa nos conduzir a novas alternativas.

Como optamos pelo trem como transporte a nos guiar, vejo, assim como na música “Trenzinho caipira” de Vila Lobos²⁸, que embora se possam estabelecer alguns possíveis trilhos a seguir, não é sabemos antecipadamente por onde ir para o novo encontrar.

Lá vem o trem com o menino.
Lá vai a vida a rodar.
Lá vai ciranda e destino.
Cidade e noite a girar.
Lá vai o trem sem destino.
Pro dia novo encontrar.

Para novas alternativas encontrarmos, precisamos querer mudar ou perceber que, independentemente da vontade de mudança, o momento atual caracteriza-se por um grande questionamento da função educativa, da instituição escola e de seu papel. Para Perez Gómez (2001), esse questionamento decorre da problematização

²⁸ Disponível em <http://www.vagalume.com.br>, acesso em 05/03/2006.

dos valores das culturas crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica, constituintes da cultura escolar, por conta da *deterioração da plataforma do edifício moderno* (Sousa Santos, 2000). Crise que não é de todo má, pois está servindo para problematizarmos nossas práticas, ao reconhecermos que, conforme salienta D'ambrósio (2003), na contemporaneidade da informação, o professor transmissor de conhecimento é dispensável, podendo, perfeitamente, ser substituído pelas tecnologias.

Considerar a complexidade do momento presente precisa contribuir, em meu entendimento, não para imobilizar os atores escolares, e sim, para motivá-los na busca de alternativas viáveis, ainda que essas não estejam prontas, precisando ser construídas por eles. Mas, de cada um e de cada uma de nós, educadores e educadoras, essa empreitada exige muito envolvimento e muita motivação, talvez impulsionados pela crença nos benefícios que a mudança pode trazer. Mais um dos nossos “poemas do trem” (in *Poemas no ônibus*, 2005, p.65), de Thiago de Mello, pode nos dar pistas sobre alguns itens importantes nesse percurso.

O que passou não conta?
 O que passou ensina, com sua
 garra e seu mel.
 Não tenho caminho novo.
 O que tenho de novo é o jeito de
 caminhar.
 Como convém a mim e aos que
 vão comigo.
 Pois já não vou mais sozinho.

Desse poema, extraio a importância de não desprezarmos as experiências vividas e de termos clareza que o caminho será construído por todos nós, sujeitos escolares. A novidade é a forma como o vamos trilhar. A compreensão de que é um processo coletivo precisa ser vista como um desafio que, se superado, pode trazer grandes benefícios e o crescimento de todos durante o processo.

3.1 A escola básica em busca do restabelecimento da função educativa: deixando de ser um trem a vapor?

Se a idéia é deixar de ser um trem a vapor, o que se deseja é que a escola se transforme em um trem-bala? Nessa lógica provavelmente acabaremos caindo somente em uma adequação às reformas educacionais e/ou às exigências do

mercado. Para Perez Gómez (2001), o restabelecimento da função educativa da escola impõe a recuperação da iniciativa para a constituição da autonomia em seu amplo sentido – da escola e dos professores – e a ressignificação do coletivo escolar, conceitos associados à reflexão sobre a escola que queremos. Reflexão essa que pode contribuir para encontrarmos alternativas adequadas às demandas, alicerçadas em um projeto educativo.

Retomando cada um dos itens mencionados por Perez Gómez (2001), balizada nas obras desse autor (op. cit.) e de Contreras (2002), Janela Afonso (2001 e 2004) e Correia e Mattos (2003), inicio refletindo sobre a autonomia dos professores e das escolas. Segundo os autores referidos, a autonomia, nos últimos anos, vem sendo adotada como um *slogan*, como se tivesse o mesmo significado para os diferentes atores que o utilizam, quando no discurso acadêmico assume intenção e propósito diferenciados daquele subjacente ao discurso político e social, escondendo, assim, diferentes pretensões e sentidos.

A autonomia é definida por Janela Afonso (2004)²⁹ como a capacidade de autorizar-se e de fazer escolhas racionais, justificando-as “dentro de certos limites que envolvam pressupostos éticos, legais e relacionados a costumes e valores. Escolhas suscetíveis de justificativas científicas, pedagógicas dentro de um contexto democrático”.

Contreras (2002) relaciona a autonomia a uma qualidade da profissão docente a qual possibilita aos professores terem o controle e darem sentido ao seu próprio trabalho. Para esse autor, autonomia e autoria são termos correlatos. Ao autorizarem-se os educadores assumem sua condição autônoma.

Embora condição fundamental para o exercício da agência docente na atualidade, a autonomia é um conceito que vem sofrendo desgaste em seu significado, devido à ambigüidade observada em torno do termo, conforme nos apontam Contreras (2002) e Correia e Mattos (2003), entre outros autores. O professorado justifica sua necessidade de autonomia em decorrência de sua atuação profissional. Na perspectiva dos políticos e dos governantes, a autonomia dos professores e das escolas faz parte de um discurso sobre a descentralização administrativa surgido com as reformas educacionais ocorridas a partir da década de noventa. No entanto, a realidade tem mostrado se constituir em um processo de

²⁹ Palestra proferida pelo Prof. Dr. Almerindo Janela Afonso no PPGEDU da UNISINOS, em março de 2004 (informação verbal).

descentralização de tarefas, mas não de poderes.

O esclarecimento dessas contradições, segundo Contreras (2002), pode contribuir para provocar o debate em torno do tema e, assim, avançar na compreensão dos problemas políticos e educativos a ela relacionados.

Embora tenha iniciado a reflexão a partir das conformações que a autonomia dos professores e das escolas tem assumido nos últimos anos, essa não é uma proposição recente da categoria docente nem decorrente das reformas neoliberais ocorridas a partir da década de noventa, nas quais esse conceito passa a ocupar lugar privilegiado. Como reivindicação pedagógica e administrativa por parte do professorado e das escolas, podemos dizer que a luta por autonomia vem de longa data.

Conforme Perez Gómez (2001), tal luta se apóia nas exigências da teoria da aprendizagem significativa e relevante e nas proposições construtivistas de um currículo aberto e contextualizado, para as quais a função da escola contemporânea é estimular a reflexão crítica nos processos de reconstrução do conhecimento pelos alunos, fundamental ao desenvolvimento de sua autonomia e criatividade pessoal.

Nesse entendimento, segundo Perez Gómez (2001), é responsabilidade da escola e dos docentes adequarem o currículo às características dos alunos e seu contexto natural e social, de modo que os processos de aprendizagem garantam aos jovens o desenvolvimento de capacidades autônomas de pensar, sentir e atuar, e não somente a acumulação de conhecimentos. Para promover a autonomia pessoal dos educandos, assim como para a constituição da sua própria, impõe-se o exercício da reflexão crítica na atuação e na formação dos professores. Esse pensamento dá origem ao enfoque reflexivo na ação docente direcionado para o *ensino centrado no aprendiz*³⁰.

Se nesse momento a reflexão e a autonomia surgem como condições para a atuação docente, não foi sempre assim. Abordar algumas concepções sobre a atuação docente, vigentes ao longo dos anos, pode nos levar a compreender a atividade docente, assim como a questão da autonomia, considerando que essas são condicionadas pelas características da profissionalização (condições materiais e escolares do trabalho docente) e determinadas pelas diferentes concepções sobre a função docente presentes na sociedade e no imaginário dos professores.

³⁰ Quanto a esse conceito ver Zeichner (2002).

Em relação a essas concepções, com base nos estudos de Pereira (2000), Perez Gómez (2001) e Contreras (2002), distingo seis enfoques: o prático-artesanal; o técnico-academicista; o reflexivo: a investigação na ação; o educador crítico; o intelectual crítico e o professor-pesquisador.

O prático-artesanal entende o conhecimento teórico profissional como o produto acumulado da experiência artesanal do docente, o qual resulta de um longo processo de adaptação à escola e do ajustamento de sua função educativa ao contexto social e suas exigências políticas e econômicas. Nele, sobra pouco espaço para a autonomia, “para a inovação e a mudança, limitadas às resistências marginais e subversivas que desestabilizam a ‘legítima’ ordem das coisas (PEREZ GOMEZ, p. 186)”.

O técnico-academicista chega ao Brasil na década de sessenta, seria a versão pedagógica do modelo fordista de divisão do trabalho e fundamenta-se na idéia de que a elaboração criteriosa do planejamento, com articulação minuciosa de objetivos, métodos e técnicas, garante eficiência ao trabalho docente. Segue uma perspectiva técnica, denominada por Schön (1983) como racionalidade técnica, e entende os problemas que se colocam aos professores como instrumentais, bastando, portanto, aplicar as estratégias formuladas pelos especialistas externos.

Nessa visão, o professor da escola básica não necessita de conhecimento especializado, e sim de competências comportamentais e de rotinas organizativas, devendo ser neutro e interferir o mínimo possível no processo de trabalho. A autonomia, “no sentido de independência de juízo e decisão, é interpretada como uma forma geradora de ruídos e distorções subjetivas que subtraem clareza, racionalidade e eficácia ao trabalho” (PÉREZ GOMEZ, 2001, p.188).

Mesmo apresentando algumas características que os diferenciam, os dois enfoques (prático-artesanal e técnico academicista) estão estreitamente relacionados, sendo, em alguns momentos, difícil distingui-los.

O enfoque reflexivo tem em Schön (1992) sua principal referência. O *professor reflexivo* é visto como um profissional em constante processo de autoformação derivada da reflexão, tendo a sala de aula como local para a reelaboração dos saberes. Esse autor contraria a concepção da formação profissional como dois momentos distintos, um em que se aprende a teoria e outro em que se coloca em prática. Para ele, a formação profissional deveria se dar a partir do questionamento dos problemas da prática, respaldado em conhecimentos

teóricos. Nessa orientação, propõe três movimentos: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação³¹.

Essa concepção parte do princípio de que “o ensino é uma atividade complexa, a qual se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados sempre em grande parte imprevisíveis (PEREZ GOMEZ, p.189)”. Nesse sentido, a reflexão consiste na ativação de esquemas e procedimentos de caráter semi-automático que, ao serem consolidados, se tornam inerentes, sendo deflagrados pelos professores diante das situações que as exigem. Assim, segundo o autor, a autonomia é vista como inseparável da ação docente, possibilitando ao educador, diante das demandas da sala de aula, realizar um diagnóstico rápido e escolher a melhor estratégia, procurando antever, dentro do possível, alguns prováveis cursos dos acontecimentos.

Nessa compreensão, o conhecimento profissional dos professores “emerge na e a partir da prática e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa (PEREZ GÓMEZ, 2001, p. 190)”, influenciada pelo processo dialético no qual os educadores se relacionam com as condições materiais, sociais, políticas e pessoais do contexto institucional e social onde estão inseridos.

Desse modo, os docentes se defrontam com a tarefa de gerar novos conhecimentos a partir do conhecimento crítico – decorrente da cultura historicamente acumulada e fruto de processos de reflexão – que constitui apoio conceitual. A autonomia profissional é concebida como “relativa ao processo complexo, dialético e democrático de elaboração do conhecimento prático (PEREZ GÓMEZ, 2001, p. 192)”.

A reconstrução do pensamento prático do docente, através da reflexão sobre a prática como processo permanente, para Nóvoa (1992), Schön (1992) Perez Gómez (1998, 2001) e Contreras (2002), é uma das chaves da garantia de uma atuação relativamente autônoma e adequada às necessidades de cada situação pedagógica, vencendo assim o forte componente conservador da cultura docente.

Uma das críticas feitas à teorização de Schön (1992) é que a reflexão reduz-se à prática individualizada, restrita à sala de aula, ao fazer solitário dos educadores e à escola, sem considerar o contexto social mais amplo, nem o compromisso

³¹ Ver Schön, 1992.

político dos educadores com a mudança social.

Contrariando essa visão, Contreras (2002) esclarece que o próprio Schön,

criticou a defesa da autonomia profissional, que foi feita com o amparo da racionalidade técnica, pois acredita que baseando-se no conhecimento com o qual se legitima o especialista, se impõem interesses e valores que escapam ao escrutínio e controle públicos. (p.131).

Outra crítica feita ao modelo reflexivo está centrada na idéia de que, ao atuarem com maior autonomia e poder de decisão, os professores acabam ficando com a responsabilidade única sobre as decisões educativas, as quais seriam tomadas a partir de uma deliberação individual.

Porém, um importante aspecto enfatizado tanto por Contreras (2002) como por Perez Gómez (2001) e Zeichner (2002), entre outros autores, refere-se ao que esse modelo realmente resultou em *desenvolvimento genuíno dos professores*³² e em melhor qualidade no processo educativo, na concepção proposta por Rios (2005). Nas palavras de Contreras (op. cit.), “parece mais ter prosperado a difusão do termo “reflexão” do que uma concepção concreta sobre a mesma (p.135)”, devido à margem de autonomia dos educadores e às condições de trabalho dos professores da escola básica, entre outras questões.

O educador crítico é outro enfoque de grande importância no campo educacional, o qual discuto com base no contexto brasileiro e nos movimentos percebidos em relação a ele. Para Pereira (2000), nos anos oitenta, a visão da educação e da formação de professores alicerçadas na tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista, que reagiu violentamente à forma neutra e desarticulada de aspectos político-sociais como a educação era vista na década anterior (PEREIRA, 2000), quando o espaço de autonomia dos professores era bastante limitado.

Sob a influência da Teoria Crítica³³, no campo educacional, observa-se a emergência de uma nova concepção de atuação oposta ao técnico em educação, vigente na década de setenta. Assim, a partir da primeira metade dos anos oitenta, passa a ser enfatizada a formação de *educadores*, e os professores, no plural, passam a ser vistos como agentes políticos, compromissados com a transformação social das camadas populares e com a conquista da ampliação da autonomia de

³² Esse conceito é aprofundado em Garcia (1999) e (Perez Gómez, 2001), entre outros autores.

³³ Podemos destacar a influência da Escola de Frankfurt e dos estudos sobre a Teoria Marxista.

modo a possibilitar essa atuação.

Ainda com liberdade de ação restrita, devido ao regime militar então vigente, os educadores buscavam espaços de atuação e de deliberação através de lutas travadas coletivamente, no campo político e na ação diária, no “corpo a corpo” com seus educandos e companheiros de trabalho, cuja força, enquanto coletivo, procuravam evidenciar. Pois apesar da situação política, havia professores mobilizados. A autonomia era condição para a atuação docente, a qual se voltaria para a análise do contexto social, direcionando as práticas pedagógicas no sentido de desafiar preconceitos e estereótipos, examinando sobretudo classe social.

Esse momento, no panorama nacional, pode ser exemplificado pela música “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré³⁴, um épico da resistência ao regime militar.

Caminhando e cantando
e seguindo a canção,
somos todos iguais
braços dados ou não.
Nas escolas nas ruas
campos construções...

Vem vamos embora
que esperar não é saber,
quem sabe faz a hora
não espera acontecer...

Há soldados armados
amados ou não
quase todos perdidos
de armas na mão.

Nos quartéis lhes ensinam
antigas lições de morrer
pela pátria e viver sem
razão.

Vem vamos embora,
que esperar não é saber.
Quem sabe faz a hora,
não espera acontecer.

Promover a mudança, em vez de esperar acontecer, essa era a idéia. O movimento gerado pela Teoria Crítica no Brasil teve grande influência no contexto social, podendo ser associado, inclusive, ao processo de abertura política vivido pelo país posteriormente.

³⁴ Disponível em <http://www.vagalume.com.br>, acesso em setembro de 2004.

Na literatura especializada, a insistência na utilização da palavra *educador* em vez de *professor* enfatiza a necessidade de demarcar o surgimento de um novo tempo para a educação brasileira, em que ficasse caracterizado o rompimento com o período anterior. Dessa forma, pretendia-se que os *educadores* estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos, e cada vez mais, percebessem seu papel como agente sócio-político (PEREIRA, 2000).

Indiscutivelmente, a Teoria Crítica exerceu papel fundamental na tentativa de ruptura como o modelo tecnicista de atuação docente vigente anteriormente. Porém, uma das críticas à esse enfoque foi

a redução da instituição escolar a uma “caixa preta”, em que os movimentos e a dinâmica de seu cotidiano são minimizados na análise do fracasso escolar, bem como a ênfase na categoria classes sociais em detrimento de outros determinantes que estão na base das desigualdades sociais, tais como raça, gênero e diversidade cultural (Canen, 1997, p.91).

Na década de oitenta, as Teorias da Reprodução (Althusser, Passeron e Bourdieu) revelaram que a escola e os professores contribuíam para a reprodução do sistema então dominante e, portanto, também das desigualdades sociais. Embora posteriormente tenha se percebido que essa produção não poderia ser interpretada de forma tão reducionista, ela ocasionou um certo descrédito em relação à Teoria Crítica como transformadora da situação social em direção à superação das desigualdades. Pois essa interpretação indicava que primeiramente teríamos que mudar a sociedade para depois modificar a escola. Isso ocasionou o enfraquecimento dessa concepção de atuação e, de certa forma, o seu abandono como possibilidade, no sentido de uma metanarrativa.

Se outras linhas e perspectivas surgiram a partir daí, considero importante mencionar um movimento identificado na própria Teoria Crítica nos anos noventa, o qual nos mostra um profissional crítico, igualmente comprometido com as questões sociais³⁵, porém, talvez menos ingênuo: o intelectual crítico. Para este interessa examinar não somente as questões de classe, mas também gênero, raça e diversidade cultural, entendendo que essas, igualmente, estão na base da desigualdade social.

³⁵ Ver GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Para trabalhar essa perspectiva, apóio-me nos estudos de Giroux (1997), o qual critica a forma como os educadores ainda hoje são vistos dentro da burocracia escolar, como técnicos especializados, cuja função é administrar e implementar programas curriculares, os quais não são por eles definidos e dos quais não se apropriam criticamente. A designação dos docentes como intelectuais reforça a idéia de que a atividade docente, ao exigir a capacidade de integrar o pensamento e a prática, apela para o intelecto e, portanto, não é uma atividade puramente técnica. O termo intelectual explicita, igualmente, existirem condições ideológicas e estruturais necessárias para os educadores atuarem como intelectuais, dentre as quais se inclui a autonomia.

Ademais, essa denominação fortalece a compreensão de que os educadores desempenham um importante papel na produção e na legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles adotadas. “Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino (GIROUX, 1997, p. 162)”.

Essencial a esse enfoque é o docente agir como um intelectual transformador e usar a pedagogia crítica como uma forma de política cultural. E as escolas como estabelecimentos da esfera pública, comprometerem-se em educar os estudantes nas linguagens da crítica, da possibilidade e da democracia. Todavia, para que isso ocorra, os educadores precisam estar fortalecidos e convictos da importância de sua atuação na mudança do sistema educacional, preocupando-se tanto com o oferecimento de condições para os alunos serem sujeitos de sua vida (presente e futura), como lutando por melhores condições de trabalho que possibilitem essa atuação. Na concepção do autor, em qualquer forma viável de escolarização, os professores precisam ser guiados por uma paixão e uma fé na necessidade de lutar, procurando criar um mundo melhor.

Essas palavras, segundo Giroux (op. cit.), podem suscitar estranheza em uma sociedade que permitiu que o interesse de alguns fosse guindado ao “*status* de lei universal”, mas acredita que a alteração das atuais condições sociais, “depende do grau no qual os princípios de comunidade, esforço humano e justiça social dirigidos à melhoria dos privilégios de todos os grupos finalmente prevaleçam.” (p.41).

Para Contreras (2002), apoiando-se principalmente nos estudos de Giroux,

Carr e Kemmis e Smyth, na perspectiva da Teoria Crítica, fundamento da reflexão crítica, o profissional deverá buscar compreender os processos de formação e de construção social, cujos mecanismos inscritos nas práticas pedagógicas e rotinas escolares legitimam a reprodução do sistema, e identificar onde se inscrevem potenciais para sua transformação, ao analisar as contradições presentes nas estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática educacional.

Em contraposição a essa compreensão, Contreras (op. cit.), aponta algumas críticas formuladas a esse enfoque por autores, em sua maioria dos estudos feministas. Para Ellsworth (1989), citado por Contreras (2002), as teorias pedagógicas críticas

alimentam ideais sociais sobre o falso pressuposto de que é possível construir uma perspectiva crítica da educação e da sociedade que permite a libertação de todas as opressões e dependências. (...) A reflexão crítica não pode ser entendida como um processo de saber ou ilustração sobre uma base firme, segura e unificada para todos os envolvidos, nem tampouco como uma posição privilegiada a partir da qual se terá acesso ao conhecimento das distorções, porque a posição do teórico crítico (ou de uma teoria crítica em si) é também uma posição que necessita ser desvelada e compreendida como afetada, assim como todas, por uma determinada localização social. (p.179)

Nesse sentido, segundo a autora, a emancipação dos alunos por parte do educador crítico pode estar escondendo outra forma de opressão. Ao fazer a opção por privilegiar determinados focos, outras diversidades estão sendo excluídas.

Em contrapartida, Contreras (2002) mostra pontos nos quais diverge de Ellsworth (1989), cujo principal talvez seja a importância de continuarmos, sim, acreditando em alguns valores básicos para desenvolver a atividade docente, embora muitos os rejeitem pelo fato de os considerarem utopias inatingíveis e indesejáveis. Como sabiamente disse Mario Quintana (2001), “Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las. Que tristes os caminhos se não fora a presença distante das estrelas.” (p. 36)

Inatingíveis, talvez, pela forma como a Teoria Crítica Moderna foi concebida, segundo apontam as reflexões de Sousa Santos (2000), um dos autores que reconhece que a idéia de transformação emancipatória da sociedade, na Teoria Crítica moderna, tinha o sentido de uma nova opressão social. Todavia, entende que essa constatação pode contribuir para que a Teoria Crítica Pós-moderna não caia nesse erro.

Contreras (2002) advoga que reconhecer a impossibilidade da redução de

perspectivas, sensibilidades e interesses a uma única posição, não significa renunciar à força vital sustentada no horizonte utópico. Talvez sim, pensar que os processos de emancipação podem ser variados, conduzidos diferentemente pelos atores/autores que os protagonizam de acordo com suas realidades. Esse reconhecimento, no entanto, segundo o autor, não deve levar-nos a abandonar “o que a idéia de autonomia sugere como aceitação da diferença, como expressão da variedade de formas pelas quais os professores vivem suas experiências de contradição, de opressão ou de exclusão e de como superá-las (op. cit., p. 187)”.

Ainda sobre as concepções de atuação docente, considero importante destacar o “professor-pesquisador”, o qual, segundo Pereira (2000), se instituiu a partir da virada da década de oitenta para a de noventa, período em que as Ciências Sociais se defrontam com a denominada “crise de paradigmas”. Nesse contexto, o “pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre a formação do professor voltam-se crescentemente para a compreensão dos aspectos microssociais, destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente-sujeito (PEREIRA, 2000, p. 41).”

Essas mudanças fizeram com que a preocupação com a autonomia dos professores assumisse lugar privilegiado nas discussões sobre a formação docente, e passasse a ser imperativa a visão do docente como o profissional que pensa-nação e sobre a ação, cuja atividade se alia à atividade de pesquisa. A discussão sobre o professor-pesquisador entra em cena no Brasil na primeira metade dos anos noventa, fortalecendo-se a partir daí, alicerçada nos conceitos de Stenhouse e de Elliot³⁶, entre outros. Demo (1996 e 1997) pode ser citado como uma forte referência para a divulgação dessa concepção em território brasileiro, distinguindo a pesquisa como princípio científico e como princípio educativo, e desenvolvendo uma rica produção sobre essas duas vertentes.

Considerando os enfoques sobre a atuação docente até aqui destacados, é possível identificar alguns cujos princípios parecem apresentar maior potencial para auxiliar na constituição da autonomia docente, ainda que constatemos alguns limites, os quais nos direcionam para a busca de sua superação, porém, não é possível concluir que sejam os mais praticados na atualidade.

Por outro lado, embora se perceba em alguns modelos citados, tais como o

³⁶ Ver Elliot, 1998.

prático-artesanal e o técnico-academicista, algumas posições teóricas que parecem ultrapassadas, elas ainda estão vivas no senso comum, influenciando as práticas docentes, a formação de professores e o próprio pensamento vigente na sociedade.

Analisando o apresentado até agora sobre as concepções de atuação docente, se a autonomia em alguns momentos anteriores não esteve em pauta, quer seja por questões políticas ou pela concepção técnico-instrumental sobre o trabalho docente, chegando mesmo, em alguns períodos, a ser vista como entrave à eficiência, na atualidade, parece inadmissível pensar a atuação docente sem ela. Entretanto, esse tema precisa ser analisado com mais cautela, sobretudo se o relacionarmos com os aspectos políticos que a têm destacado como conceito central nas reformas educacionais.

Refletir sobre esses tensionamentos presentes no campo educacional, pode contribuir para a superação de algumas situações que têm se apresentado como limites para a constituição da autonomia genuína dos professores, pois conforme Cunha et alii (2004), para se constituir em uma profissão, o magistério precisa incorporar elementos que dão contornos próprios ao seu fazer e, especialmente, ser reconhecido como um campo portador de conhecimentos e saberes que identificam a profissão. Para isso, a autonomia é condição basilar.

A autonomia é incluída entre outras reivindicações feitas pelos professores, ao longo dos anos, para o melhor desenvolvimento do seu trabalho, tais como: melhores condições materiais, melhor remuneração salarial, menor carga horária, entre outras. Os avanços identificados nesse sentido aconteceram através de movimentos da categoria docente (greves, negociações), voltados ao desenvolvimento profissional dos professores, ocorridos a partir da segunda metade do século vinte.

Esses movimentos buscavam garantir a manutenção do status profissional, afastando a profissão docente da proletarização³⁷ que começava a se colocar como uma realidade. No caso específico da profissão docente, a perda da autonomia assume proporções significativas porque está relacionada ao reconhecimento e à valorização social atribuídos aos professores numa inserção política e social ou, nesse caso específico, às perdas dessas características, ocorridas ao longo dos anos.

³⁷ Ver Enguita, 1991.

Como conceito privilegiado das reformas educacionais ocorridas em diversos países ao redor do mundo a partir da década de noventa, a autonomia deve ser analisada de forma contextualizada, pois se impõe considerar a relação dessa com as políticas públicas (macro e micro) e com as crises do Estado, do sistema capitalista e da economia, referidas no capítulo II, as quais interferem na reestruturação das instituições sociais, onde se inclui a instituição escola.

Conforme nos aponta Perez Gómez (2001), as políticas neoliberais, seguidas pela maioria dos governos em busca, sobretudo, de eficiência e redução de custos, estão conduzindo à reformulação das instituições empresariais e sociais. Os grandes sistemas são desmembrados em redes com relativa autonomia e responsabilidade sobre o processo de produção de mercadorias ou serviços. Estas estratégias estão influenciando a reestruturação da instituição escolar e levando a uma redefinição do trabalho docente. A justificativa é: mais reduzidas e mais autônomas, as instituições ganham flexibilidade, capacidade de iniciativa e agilidade na resposta às necessidades imediatas e locais, e os professores ampliam sua autonomia.

Na realidade, esclarece o autor (op. cit.), esses são os primeiros passos para a desregulação do sistema educativo e a privatização da educação – ao menos de seus serviços. Considerando a educação como uma mercadoria exposta às leis de livre mercado, o docente se transforma num gestor de políticas, estratégias e táticas, orientadas não apenas para acomodar os processos de ensino e de aprendizagem às exigências mutáveis do mercado, mas também, para organizar a sua mercadoria de forma mais adequada para sua venda rentável.

As reformulações estruturais nas instituições de ensino não se referem somente ao aspecto administrativo, repercutem em última instância no fazer docente. Na verdade, esse efeito cascata talvez possa ser considerado seu objetivo principal, quando se percebe que o encolhimento do Estado tem por finalidade a desobrigação com a educação, entre outros serviços outrora assumidos pelo Estado, porém sem a perda do controle sobre seus resultados.

Na educação, conforme apontam Contreras (2002) e Correia e Mattos (2003), os sistemas de avaliação nacional com ranqueamento e publicização dos resultados são dispositivos centrais dentro das estratégias para a efetivação do modelo neoliberal, deslocando dos professores para o mercado, o controle sobre a atividade docente. Controle mais eficaz, segundo os autores (op. cit.), na medida em que os professores assumem como inevitável a interferência externa em seu trabalho.

Em decorrência dessa lógica, instituem-se políticas que têm levado à saturação de tarefas, ao invés de propiciar aos educadores o aumento do controle sobre o seu próprio trabalho; e ao isolamento docente e à competitividade, ao invés da ampliação da autonomia docente e das escolas. Isolamento que, confundido pelos professores com autonomia, com garantia de controle inquestionável e com não-interferência sobre o próprio trabalho, tem levado à adaptação irrefletida às exigências da cultura escolar conservadora (PEREZ GÓMEZ, 2001).

Dessa forma, observa-se um discurso assente na necessidade de estímulo à autonomia das escolas e dos professores, o qual, paradoxalmente, tem ocasionado a redução do controle dos professores sobre o seu trabalho e, em relação às instituições, localiza-se, quase exclusivamente, na administração das dificuldades financeiras e organizacionais. Para que a autonomia aconteça de fato, a liberdade de ação dos docentes precisa estar relacionada não só a atividades técnicas e a procedimentos burocráticos, mas igualmente às decisões políticas, atualmente sob a competência da administração e do mercado que estabelecem os fins e os objetivos da educação (PEREZ GÓMEZ, 2001; CORREIA e MATTOS, 2003 e CONTRERAS, 2002).

A autonomia apresentada como atendimento a uma reivindicação da categoria docente, sem ser viabilizada, de acordo com Perez Gómez (2001) e Correia e Mattos (2003), serve como estratégia para legitimar os governantes, ocasionando nos professores, sobretudo quando entregues ao individualismo e ao isolamento, o falso sentimento de auto-responsabilização pelos problemas vividos no contexto escolar. O individualismo e isolamento são ainda responsáveis pelo aumento da sensação de solidão, ao reduzirem possibilidades solidárias de relacionamento profissional, corroendo a crença na capacidade, individual e coletiva, de mudar o entorno.

O que tem se observado, portanto, no transcorrer dos anos, é um crescente processo de deterioração da profissão docente em seu status e consideração sociais, tanto no que se refere à consciência social, como às determinações reais da política educativa das administrações públicas ou dos setores privados e, mormente, no próprio sentimento dos professores.

Olhando por essa via, observamos que, embora a autonomia seja uma antiga reivindicação do professorado, na atualidade, é outorgada aos sujeitos e às instituições contemporâneas. No entanto, conforme aponta Barroso (1996), a

autonomia decretada dificilmente concretiza-se, pois não decorre da vontade dos sujeitos e das instituições como um todo. A autonomia que pode modificar as condições restritas do trabalho docente e das escolas precisa ser desejada para ser construída, como um processo a partir das bases. Logo, as políticas públicas não podem constituir a prática docente autônoma, nem a autonomia das instituições de ensino. Podem sim, disponibilizar as condições estruturais para a formação reflexiva e para a organização coletiva, capazes de levar à autonomia de fato.

A autonomia como imposição pode ser interpretada como parte das estratégias de redução do Estado, com o repasse da responsabilidade administrativa de recursos escassos para as escolas, sem perder o controle sobre o trabalho docente. A inevitabilidade do controle absoluto do trabalho docente, todavia, é questionada por Hipólito e Vieira (2002), dentre outros autores, os quais apontam que a adoção de estratégias de gestão oriundas do campo empresarial no sistema educacional, com a intenção de aumentar a eficiência e o controle sobre o trabalho dos professores, não atinge objetivos plenos, devido às diferenças existentes entre esses dois setores. Ocasionalmente, ainda que inconscientemente, processos de resistência dos professores ao sistema dominante. Identificados, também, devido ao sentimento de pertença dos professores à mesma classe dos alunos, um grupo/categoria que não faz parte dos extratos sociais mais favorecidos pelo sistema, como é o caso dos empregadores (principalmente na escola pública).

Por conseguinte, a intenção de controle sobre o trabalho dos professores apresenta brechas, espaços de ação no sentido contrário, bastante significativos. Para Zeichner (2002), ao observarem essas brechas, o poder existente em sua atuação em sala de aula com grande potencial transformador, os professores podem perceber, também, o grau de autonomia que possuem para gerir sobre ações com implicações sociais e políticas, dentre as quais destaca: o tratamento do currículo com possibilidade de ênfase nas questões sociais e na cultura dos grupos excluídos pelo currículo oficial; a disposição dos estudantes em sala, de modo a incluir todos os alunos; a adoção de métodos de ensino e de avaliação que considerem as singularidades e as diferenças individuais.

A autonomia, todavia, é preciso salientar, não significa total independência, mas pressupõe alguns condicionantes, a serem considerados pelos educadores e pelas escolas em sua relação com os pais, com a comunidade e com o sistema de ensino ao qual estejam vinculados, conforme aponta Perez Gómez (2001). Além de

não poder ser pensada como um atributo individual, ela precisa ser dimensionada na relação com as demais categorias profissionais e com a sociedade. No que se refere à relação com a sociedade destaca a relevância de pensarmos nos termos que, como categoria docente, queremos instituir para esse intercâmbio. E nesse sentido, o autor (op. cit.) cita duas possibilidades: utilizar a nossa reivindicação de maior autonomia para escapar ao controle sobre a profissão docente, ou aproveitar essa oportunidade para potencializar a reflexão compartilhada, a experimentação informada e refletida e a avaliação aberta ao debate e escrutínio público. Assim, Contreras (2002) salienta que “um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social (p.275).”

A autonomia é condição para a inovação nas práticas docentes. Porém, autonomia e inovação não estão necessariamente atreladas. O educador pode ser autônomo e não inovar em suas práticas, atendendo a um modelo de ensino tradicional. Ou, exatamente por não inovar, ele pode julgar estar agindo de forma autônoma.

Para definir o conceito de inovação, apóio-me em Sousa Santos (1993), para quem o grau de dissidência do paradigma dominante é que mede o grau de inovação. Nessa orientação, a inovação envolve a ruptura com a transmissão e reprodução do conhecimento em direção à transição para um novo padrão onde ocorra a reconfiguração de saberes, poderes e conhecimentos no processo educativo.

A partir do entendimento desse autor (op. cit., 1989), considero inovação na escola³⁸, a presença de indicadores de um novo padrão onde se identificam a reconfiguração de saberes, poderes e conhecimentos entre os sujeitos escolares (professores, servidores administrativos, alunos e comunidade), evidenciando uma postura epistemológica a alicerçar ações docentes no sentido da ruptura com os princípios do paradigma tradicional de ensino, em direção a uma nova proposta educacional.

A busca de inovação, no entanto, não pode ser entendida como uma prática dissociada dos contextos político-econômico e social, ou mesmo das experiências dos professores. Como denuncia Perez Gómez (2001), a desvalorização da tarefa

³⁸ Em estreita relação com o Ensino Médio, desenvolverei melhor esse tema no capítulo 4 e posteriormente, na análise de dados no 6.1.

educativa pela ideologia da rentabilidade escolar, deflagrada por sistemas de avaliação externos e pela incerteza em relação às finalidades e aos procedimentos da prática social em geral e da escolar em particular, tem ocasionado nos professores o sentimento de desconfiança quanto aos métodos tradicionais, ao mesmo tempo em que gera angústia, ao não vislumbrarem alternativas inovadoras portadoras de alguma credibilidade e garantia.

Na verdade, na atualidade se reconhece que os desafios cotidianos são imprevisíveis, portanto, as soluções precisarão ser encontradas pelos professores e pelas escolas a partir de sua realidade e de acordo com suas possibilidades. Se antes, em alguns momentos, o conceito de inovação foi adotado como a substituição de um modelo educacional por outro, segundo Contreras (2002), hoje, “se pensa mais em um processo contínuo de desenvolvimento, evolução ou aprendizagem” (p.234), no qual os professores são os deflagradores e os mantenedores principais.

Ainda que questionemos alguns princípios da reforma do ensino no que se refere à forma como foram fundamentados e introduzidos no sistema escolar, principalmente, é impossível não reconhecer que a escola básica necessitava mudar. Como já mencionado, a concepção de formação presente no paradigma tradicional de ensino, não estava mais dando conta da função educativa. Mas, de que mudança estamos falando?

Mitulis (2002) aborda a inovação no Ensino Médio em uma perspectiva de análise de experiências em curso em escolas da rede pública do Estado de São Paulo, as quais denomina “ensaios de inovação”. Esse enfoque explicita a compreensão de que o conceito é bastante complexo e não deve ser definido de forma fechada, nem *a priori*, como se os docentes devessem nele se enquadrar. Essa é uma visão presente quando se pensa na inovação como produto, conforme nos apresenta Canário (2005).

Costa (2005) explicita a compreensão de que a inovação curricular precisa ser concebida como um processo dialético entre os significados prévios do professor e os da nova proposta, pois o currículo desperta no professor significados que determinam a maneira e o modo como este irá adotá-lo.

Importante, também, quando refletimos sobre a temática inovação é não esquecer o que aponta Nóvoa (1992), ao sinalizar que a mudança nas práticas educativas precisa ser enfocada em duas perspectivas, pois as “escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma

transformação das instituições em que trabalham” (p.28). Ou seja: embora a inovação dependa dos professores, sem mudar o contexto onde esses atuam não haverá esforço que sustente qualquer tentativa de inovação.

Essa compreensão é corroborada por Canário (2005), o qual, além de entender a inovação como um processo coletivo, destaca o equívoco existente ao não identificarmos que a mudança pretendida na escola depende de muito mais do que de várias mudanças individuais, sem articulação entre si.

Esses, ao lado de outros aspectos, são alguns indicadores a apontar para a importância de voltarmos nosso olhar para o coletivo escolar, outro aspecto salientado por Perez Gómez (2001) como basilar à reconstrução da cultura da escola. Esse coletivo apresenta características específicas que o diferenciam de outros. Os sujeitos escolares têm um objetivo em comum, a função educativa, cujo alcance impõe um projeto, o projeto pedagógico da instituição, elaborado e vivido por todos esses atores para a efetivação de seus princípios: Portanto, o trabalho docente é exercido em um ambiente coletivo o qual encontra na comunidade escolar sua possibilidade de sustentação.

Nessa perspectiva, a ressignificação do coletivo escolar apresenta-se como condição. Conforme explicita Veiga (2004),

quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. (p.30)

Tais diretrizes possibilitam aos professores a condução da gestão escolar de forma democrática e participativa (entendendo os alunos como co-partícipes dessa gestão); a melhoria da qualidade do ensino, através da troca de experiências com os colegas; a sustentação coletiva em busca de novas propostas educacionais; a ampliação de sua autonomia e das escolas e o próprio fortalecimento da categoria de classe, entre outros.

Logo, a dimensão coletiva está posta pelos estudiosos do campo educacional como exigência para a superação do modelo tradicional de ensino em direção a uma nova proposta de ação. Para Cunha (1998), “o trabalho coletivo reforça a possibilidade de êxito das iniciativas individuais através da possibilidade de partilha,

da troca de experiência, da reflexão conjunta e realimenta a disposição do professor que se dispõe a fazer ruptura com a prática pedagógica dominante (p.109).”

O coletivo escolar está contemplado como pressuposto básico na reformulação das instituições de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, estimulando a construção dos projetos pedagógicos das escolas como base para toda a ação institucional. É preciso não esquecer, entretanto, que estamos falando de uma realidade multifacetada na qual a existência de um projeto político-pedagógico não garante uma convivência democrática, pois ele mesmo pode engessar as ações dos educadores, ou ainda, servir de desculpa para fazer valer as vontades de um grupo, e não da maioria. Ainda é preciso considerar situações em que os projetos pedagógicos das escolas estão formulados em uma perspectiva adequada às exigências atuais, mas não saíram do papel, e/ou não foram construídos com a participação da comunidade escolar. Conhecemos projetos redigidos como uma proposta educacional inovadora, porém desenvolvidos da mesma forma como o eram antes da reforma.

As relações de poder existentes nesse coletivo também não podem ser ignoradas, sobretudo porque elas não se restringem ao poder exercido pela direção da escola ou pelos representantes da administração do ensino, os quais, muitas vezes, se colocam como hierarquicamente superiores. Resende (1995) afirma que “o poder concentra-se ao redor de funções, de grupos funcionais ou associações e também em torno de grupos orgânicos do tipo das comunidades que desenvolvem seu próprio sentido de solidariedade (p. 46)”. Esses conflitos, quando não devidamente administrados, podem impedir a ocorrência de mudança.

Na concepção de Veiga (2004), todavia, no embate existente no centro da correlação de forças, originam-se conflitos, tensões e rupturas que podem propiciar a construção de novas formas de relações de trabalho através de “espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo” (op. cit., p. 30).

A intenção não é, nem deve ser o consenso, e sim a compreensão e o enfrentamento das contradições internas e externas com equilíbrio entre o respeito do indivíduo às escolhas do grupo, sobre as quais ele também é responsável, sem que esse coletivo o “absorva”, negando suas posições. Essas duas dimensões aparentemente tão contraditórias, o individual e o coletivo, estão na raiz da concepção dialógica – na perspectiva freireana – e democrática de convívio grupal.

Para Perez Gómez (2001), a cultura de colaboração, pode contribuir para a reconstrução da cultura escolar e para a transposição dos desafios postos à escola e aos professores. O autor faz questão de distinguir esse conceito de outro semelhante, por ele definido como colegialidade burocrática, decorrente da exigência burocrática externa.

A cultura de colaboração, segundo Perez Gómez (2001), emerge e se desenvolve como um projeto da comunidade escolar, convencida de que a complexidade da tarefa educativa requer a interação em um nível de cooperação. Essa cultura é construída pelo grupo como um processo intermitente e inacabado, o qual vai se modificando em atendimento às exigências presentes e considerando um objetivo comum, a função educativa. Impõe o debate intelectual e um clima afetivo de confiança e de abertura ao outro. É entendida como um processo permanente decorrente da compreensão da comunidade escolar sobre a sua importância, podendo promover a liberdade de intervenção, a autonomia da escola e a autonomia profissional dos educadores.

O autor (op. cit.) explicita, ainda, que a cultura de colaboração não surge espontaneamente, mas sim pela necessidade de reinvenção das relações escolares para a superação dos limites hoje vividos em seu cotidiano. Assim, embora condicionada pelas restrições administrativas – história da escola, tradições conservadoras da cultura docente –, fundamentada no respeito ao desenvolvimento coletivo e individual, permite não só fortalecer a ação individual, como enfrentar as resistências burocráticas.

Reconhecendo que a escola não é um local de consenso e de acordo voluntário, mas um ambiente no qual se apresentam interesses diversos e lutas de poder tão complexas e intensas como na própria sociedade, Perez Gómez (2001) admite dois flancos débeis para a sua constituição. O primeiro, localizado no seu interior, refere-se ao já citado contexto escolar como local de enfrentamento e de interesses antagônicos; o segundo desloca-se para o seu exterior, devido às margens estreitas de autonomia da escola.

O autor (op. cit.) salienta, no entanto, que os desafios postos à cultura de colaboração são os mesmos colocados à definição dos contornos democráticos da vida em sociedade; em que se pretenda promover a convergência respeitando a diversidade e o desenvolvimento autônomo dos indivíduos. É, portanto, uma construção democrática porque a transformação da realidade implica um projeto

coletivo, “não apenas porque requer o esforço cooperativo, como também porque o próprio plano de intervenção e transformação deve ser o resultado da reflexão, do debate, da negociação e da decisão da maioria (PEREZ GÓMES, 2001, p.197)”.

A conscientização sobre a necessidade, ou mesmo a vontade, no entanto, não são suficientes para estear essas ações. Observando o contexto escolar durante treze meses, ao realizar a pesquisa de Mestrado, na qual investiguei a Formação Continuada de professores em serviço no lócus da escola (PINTO, 2002), compreendi que a mudança paradigmática está na dependência de diversos fatores que a sustentem/garantam.

A Formação Continuada de professores pode se constituir em um espaço de encontros sistemáticos onde essas questões sejam trabalhadas com intencionalidade. Encontros onde possamos, como professores, perceber o outro, ouvir o outro, aprender com o outro, nosso colega. Isso requer, segundo Larrosa (2002, p.24),

parar para pensar,
parar para olhar,
parar para escutar,
pensar mais devagar,
olhar mais devagar,
escutar mais devagar;
parar para sentir,
sentir mais devagar,
demorar-se nos detalhes,
suspender a opinião,
suspender o juízo,
suspender a vontade,
suspender o automatismo da
ação.
Cultivar a atenção e a
delicadeza [...]
cultivar a arte do encontro,
calar muito, ter paciência
e dar-se tempo e espaço.

Essas ações auxiliam a atenuar as limitações trazidas pelo individualismo e pela falta de tempo, entre outras restrições a que os professores e o sistema escolar estão sujeitos. Todavia, não se pode imputar somente aos professores, às escolas e à formação, a responsabilidade de promover melhorias e mudanças na escola básica, a par das condições precárias de trabalho impostas a essa categoria.

Considerando o até então apresentado, Perez Gómez (2001), Zeichner (2002) e Contreras (2002), destacam a importância do investimento não só em ações

formativas propriamente ditas, mas, também, em ações políticas que possam agir na contramão dos efeitos negativos que dificultam a mudança, tais como: investir na profissionalidade e no *desenvolvimento genuíno do professor*³⁹; redefinir as características da profissão; repensar a própria função docente e continuar apostando no fortalecimento das lutas sindicais por salários dignos e melhores condições de trabalho, tendo consciência de que a falta desses requisitos dificulta a mudança.

Como observamos, para haver mudança faz-se necessário criar condições e investir na modificação de alguns condicionantes que a limitam, dentre os quais precisamos reconhecer ser um dos mais fortes, o ritmo lento com que na escola nos relacionamos com as mudanças. Por outro lado, associo o excesso de velocidade com adaptação irrefletida a parâmetros e exigências impostos externamente, o que não é o desejável.

Respondendo à questão trazida no início desse item: queremos transformar a escola em um trem-bala? Sem desqualificarmos os benefícios trazidos pelo TGV, a mudança na escola não deve ser uma corrida em direção ao novo. A velocidade excessiva pode atrapalhar os processos que precisam respeitar os tempos dos sujeitos escolares. Da mesma forma, os professores não podem ser lavados “de roldão”, não podemos esperar mudanças verdadeiras quando o impulso que as move se refere somente a exigências externas. Talvez precisemos, sim, auxiliar a escola a andar um pouco mais rápido, posicionando-nos de forma crítica, mas acompanhando o entorno, pois, como diria Cazuza, *O tempo não pára, não pára, não, não pára*⁴⁰.

³⁹ Para um aprofundamento do conceito, ver Garcia (1999) e Pérez Gomez (2001).

⁴⁰ O tempo não pára - Música de Cazuza e Arnaldo Brandão, disponível em <http://www.vagalume.com.br>, acesso em outubro de 2007.

4. O novo Ensino Médio: começando outra viagem?

*Leva teus olhos por este caminho
que ultrapassa os limites daquelas
coisas exatas que ficaram na outra
margem, a gravura da paisagem
que agora vês na objetiva moldura
é a imagem codificada de uma
outra figura bem mais subjetiva.
A paisagem da paisagem e
mesmo que não pareça, ela está
bem aqui refletida na pintura, de
tua cega retina.
É por aqui que começa a viagem.*

Depois da Paisagem – Milton Rauber

O Ensino Médio é um segmento de grande relevância na vida dos estudantes porque faz o fechamento de todos os conhecimentos produzidos ao longo da educação básica. A partir da reforma do sistema educacional brasileiro, essa importância passou a ser maior ainda, porque, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Ensino Médio propõe-se a preparar para a vida, para os egressos assumirem a sua caminhada pessoal e profissional de maneira autônoma. Essa nova concepção, bem mais abrangente sobre as suas finalidades, traz muitas novidades, encaminhando o Ensino Médio para a constituição de uma nova identidade, construída pelos sujeitos escolares na concretude da escola. Estamos, portanto, nos referindo a uma nova viagem? Aprofundaremos essa discussão ao longo do capítulo.

O Ensino Médio ‘agora’ – um *agora* nem tão recente, pois desde a LDB de 1996 – faz parte da educação básica. No período que transcorreu desde a promulgação da lei, o Governo Federal vinha investindo esforços no sentido de ampliar a abrangência do Ensino Fundamental, cumprindo a meta não só dessa lei, como também dos organismos internacionais, via CEPAL⁴¹. Essas ações ocasionaram a ampliação das vagas no Ensino Fundamental e o aumento do índice de estudantes concluintes dessa etapa da educação básica, apresentando-se aptos a ingressarem no Ensino Médio.

⁴¹ Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incorpora metas aprovadas na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, a qual representava, também, os grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe).

Analisando historicamente, o Ensino Médio sempre foi considerado um ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro, situação que ainda não se alterou significativamente, apesar do esforço bastante grande da população de baixa renda para chegar até ele. Incluir o Ensino Médio na formação básica contribui no enfrentamento dessa questão, ao transformar o acesso em direito dos cidadãos e dever do Estado, conforme a Constituição Federal.

Além de impor a extensão da escolaridade até o Ensino Médio, a lei 9394/96 promove uma profunda reforma no sistema educacional brasileiro, especificada na resolução nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação, justificada, no entendimento de Zibas (2005, p. 25-26), em vista, principalmente, de quatro fatores:

- *a explosão da demanda por matrículas.* A ampliação da abrangência e a terminalização do Ensino Fundamental provocaram o ingresso na escola de Ensino Médio de um público significativamente maior e mais heterogêneo, exigindo reformulações a fim de realmente tornar a escola inclusiva;
- *os requisitos do novo contexto produtivo.* O preparo dos jovens para o contexto produtivo se apresenta como condição não só para a inserção no mundo do trabalho, como para o desenvolvimento social e econômico do país. Conquanto deva ser resguardada a compreensão de que a formação precisa ser mais ampla e mais profunda do que a demandada pela produção;
- *a exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática.* O aumento das desigualdades, da anomia social generalizada, da violência social, da crise de valores e do colapso ou perda da importância dos veículos tradicionais de socialização da juventude justifica essa intenção. Embora esse seja o elemento mais complexo das demandas sobre a escola, baseia-se na idéia de que a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social pode levar à percepção de que a sociedade é passível de ser transformada.
- *a exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil.* A intenção de reduzir a aversão dos jovens ao conteúdo programático, da forma como normalmente é desenvolvido na escola, tem por objetivo aumentar o interesse dos adolescentes pelo estudo. Esse desinteresse é provocado, entre outros fatores, pela percepção de que, se por um lado o certificado de conclusão do Ensino Médio é condição mínima para a obtenção de um emprego, por outro,

não o garante nas novas estruturas produtivas, nas quais as oportunidades de trabalho são mais escassas. Nesse contexto, a sensibilidade à cultura juvenil pode contribuir para enriquecer os conteúdos e construir uma identificação positiva dos jovens com a escola.

Afora os motivos citados, outro bastante relevante a impor a reforma do Ensino Médio é o fato de este passar a ser visto como estratégico para a inserção de nosso país na chamada Sociedade do Conhecimento. Mas o que vem a ser a tão falada Sociedade do Conhecimento?

Segundo Assman, (2000), Sociedade do Conhecimento, Sociedade da Informação e Sociedade aprendente são expressões interpretadas de forma similar, constantes nos documentos oficiais da União Européia, as quais se referem à ocorrência de três fenômenos presentes na atualidade: o choque da Sociedade da Informação, o choque da mundialização e o choque da civilização científica e técnica. Decorrem das grandes transformações em curso resultantes da emergência das tecnologias de informação e de comunicação, e de sua inclusão inexorável em nossa cultura.

As diferentes expressões indicam, conforme o autor (op. cit.), a ênfase no enfoque analítico e na proposta sócio pedagógica presente na concepção daqueles que as adotam. Sociedade da Informação, ainda predominante nos documentos da União Européia, denota certo ranço tecnicista, pois explicita uma maior preocupação com o acesso às informações. Sociedade do Conhecimento representa que o conhecimento, a ressignificação da informação, é determinante nessa nova fase da história que estamos vivendo, e não os dados digitalizados. Sociedade aprendente pretende propor que a sociedade inteira assuma um estado de aprendizagem, formando uma rede imensa de ecologias cognitivas.

Na concepção de Assman (2000), a expressão adotada no Brasil – sociedade de conhecimento – de certa forma, pretende superar o apego tecnicista ao código binário (bits), presente no termo sociedade de informação, e avançar para a percepção do conhecimento como um recurso humano, econômico e sociocultural crucial na civilização contemporânea.

Já na compreensão de Nagel (2004)⁴², o termo Sociedade de Conhecimento

⁴² Disponível em http://www.uem.br/~urutagua/04edu_lizia.htm, acesso em 13/01/2004.

é apenas uma forma de mascarar as reais pretensões de um programa, cujo objetivo é planejar ou concentrar esforços na construção de uma infra-estrutura globalizada da informação. As expressões Sociedade da Informação ou Super Estrada da Informação, cunhadas nos anos noventa pela Comunidade Econômica Européia e pelos Estados Unidos, são, segundo ele, “mais realistas e menos pretensivas em sua compreensão e mais precisas em sua extensão” (p.1).

Posicionando-se, igualmente, de forma crítica diante desse fenômeno, sobre a Sociedade do Conhecimento, Chauí (2003) afirma o seguinte:

Ao se tornarem forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais cuja existência se reduz à própria informação. Entre outros efeitos, essa situação produz um efeito bastante preciso: o poder econômico se baseia na posse de informações e, portanto, essas se tornam secretas e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes, ao mesmo tempo em que, necessariamente, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular socialmente (p. 5).

Essas posições denunciam as lógicas presentes nesse setor e apontam que a Sociedade do Conhecimento tanto traz aspectos muito positivos, quando amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, quanto possui um lado perverso, pois é regida pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro).

O objetivo, ao desvelar suas dinâmicas, é lidar com elas de maneira mais realista, pois a Sociedade do Conhecimento exerce grande influência na vida dos cidadãos contemporâneos e traz consigo novos desafios. Isso pode ser comprovado no que diz respeito ao mundo do trabalho, quando observamos que a nova base científico-técnica mundial assenta-se, principalmente, na microeletrônica incorporada ao processo produtivo (Market, 2002), produzindo novas exigências relacionadas à vida profissional, para a inserção e/ou recolocação dos trabalhadores no mercado de trabalho.

Mas não só o mundo do trabalho sofre influência dessas mudanças. Conforme aponta Kuenzer (2005), “a vida individual e social vai sendo invadida pela ciência e pela tecnologia, que perpassam todas as suas esferas, da cozinha ao

lazer, incluindo as formas de acesso a informações e conhecimentos” (p. 66). Portanto, a participação social e política exigem conhecimentos sem os quais o “homem comum não consegue discernir, compreender, decidir, escolher, julgar, participar, usufruir” (p.66).

Esses fatores passam a demandar que a escola de Ensino Médio prepare os jovens para saberem acessar as informações e alcançarem os conhecimentos necessários para viver no mundo de hoje, pois a falta deles os excluirá do sistema. Nesse contexto, pode-se optar por uma educação alicerçada puramente no acesso a essas competências ou, visando à educação para a cidadania, compreender que não basta só saber lidar com as tecnologias de informação e de comunicação e ter certo domínio das linguagens da informática, como se torna fundamental considerar as tecnologias em sua relação com o contexto social mais amplo. Em outras palavras, deve-se incluir a formação ética e o desenvolvimento do pensamento crítico, os quais podem favorecer nos jovens a constituição de uma postura mais solidária com os não-incluídos no sistema.

Somam-se a essas situações a pressionar para a superação do ensino alicerçado unicamente na transmissão de conhecimentos no âmbito do Ensino Médio, um sem número de novas habilidades agora essenciais para viver na sociedade atual. Portanto, ao comemorarmos a extensão da educação básica até o Ensino Médio, não estamos falando somente em maior permanência no sistema escolar, na extensão do tempo de aprendizagem dos estudantes, mas em grandes reformulações com o objetivo de que essa venha a atender às necessidades emergentes.

Essa preocupação levou os segmentos mais progressistas da sociedade a lutarem para garantir, na Constituição Federal, três dimensões fundamentais em qualquer projeto de educação com intenções democráticas: o desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A explicitação desses três objetivos, no entendimento de Kuenzer (1997), pode contribuir para definir outra identidade para o Ensino Médio, cujo eixo se amplie para além da preparação para o trabalho ou para dar prosseguimento aos estudos como ocorreu nas estruturas até aqui vigentes.

Essas três dimensões, no entanto, configuram esse nível de ensino como o de mais difícil enfrentamento, em termos de concepção, estrutura e formas de organização, pois os objetivos de preparar para o exercício da cidadania e para a

continuidade dos estudos, por meio da construção da autonomia intelectual e moral, assim como para o mundo do trabalho, lhe conferem extrema ambigüidade. Ambigüidade essa que é igualmente provocada devido a sua natureza de mediação entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior (KUENZER, 1997).

Ainda no que se refere à nova identidade do Ensino Médio, percebe-se uma tendência em inúmeras reformas levadas à termo ao redor do mundo, incorporada na reforma do sistema educacional brasileiro⁴³, de valorizar as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela à qual se direciona a formação, favorecendo a constituição de uma identidade mais próxima dos sujeitos. Para isso a reforma propõe a construção da nova identidade do Ensino Médio pelos professores com seus alunos e comunidade, adequando a parte diversificada às características regionais e locais, tendo como eixo as finalidades do Ensino Médio, explicitadas no artigo 35 da atual LDB. São elas:

I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II. a preparação básica do educando para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Para Kuenzer (2005) essas finalidades parecem sinalizar a intenção de superar a dualidade entre educação geral e educação para a formação profissional, ao propor a formação tecnológica básica como eixo do currículo. Essas finalidades podem selar, ainda, o “compromisso de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral (op. cit., p.40).”

⁴³ A LDB 9394/96 recomenda, em seu artigo 26, que a escola acolha as diferenças regionais como eixo do currículo.

Para o alcance desses aspectos, entretanto, segundo a autora (op. cit.), o projeto pedagógico de cada escola precisa possibilitar ao aluno a condição de continuar aprendendo constantemente; a capacidade de raciocínio crítico; o comprometimento com a responsabilidade individual e social; a participação no contexto profissional e na vida coletiva; a preocupação com um comportamento solidário; o acompanhamento da dinamicidade das mudanças sociais; o uso dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos para enfrentar problemas, construindo soluções originais com agilidade e rapidez, e a crença na utopia capaz de orientar a sua participação na construção de um projeto de vida e de sociedade onde haja espaço para todos.

Assim, melhor contribuiremos para a educação dos estudantes se consolidarmos saberes essenciais que serão importantes aportes para outra leitura de mundo dos sujeitos escolares. Uma leitura a encaminhá-los para uma análise e para a participação mais crítica e reflexiva diante do mundo e do processo produtivo, capaz de possibilitar-lhes não só a adaptação ao que vier, mas também a interação como cidadãos que acreditam na possibilidade de intervir nos contextos nos quais atuam.

A formação para o trabalho é uma das funções sociais da escola, a qual, porém, não pode ser pensada como submissão incondicional às exigências do setor produtivo. Segundo nos alerta Possa (1997),

a cultura na sociedade capitalista representa ideologicamente um sistema econômico que metodologicamente referencia o planejamento e a organização dos processos de formação. Uma racionalidade instrumental que estrutura a indústria cultural com o firme propósito de anular a crítica e a criatividade no processo de reflexão da cultura, da mesma maneira que mecaniza a produção cultural, na ausência de autonomia e liberdade dos sujeitos históricos dessa sociedade. (p.71)

A relação com o setor produtivo, numa perspectiva de submissão, é analisada por Possa (1997) como um impeditivo de um processo educativo capaz de auxiliar a constituição do indivíduo livre, autônomo, crítico e comprometido com a sociedade em que vive.

Analisar a relação do Ensino Médio com o mundo do trabalho, diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, torna-se ainda mais relevante, porque essa lei, referente a esse nível de ensino, incorpora conceitos e lógicas originadas no setor produtivo. Nesse sentido, uma breve contextualização sobre as

mudanças ocorridas no mundo do trabalho nos últimos anos, se faz exigência para prosseguirmos nossa reflexão.

Com as mudanças no paradigma de produção e de gerenciamento ocorridas nos anos oitenta, surge uma nova forma de organizar o trabalho no interior da empresa, a qual ocasionou a exigência de novas habilidades aos trabalhadores. As demandas da base microeletrônica deslocam a necessidade do conhecimento do produto para o conhecimento dos processos, substituindo a capacidade de fazer pela capacidade de enfrentar eventos imprevistos (KUENZER, 2002).

Há, pois, uma nova dimensão que confere um novo significado ao conceito de competência a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, ao se pretender a inclusão: o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, ou seja, das competências relativas ao domínio teórico (KUENZER, 2002, p. 3).

No novo modelo de acumulação flexível, torna-se grande a possibilidade de os trabalhadores não ocuparem um posto de trabalho por muito tempo, mudando de função/atividade várias vezes ao longo de sua vida profissional. Assim, a formação precisa assegurar bem mais do que a preparação para o desempenho de uma função específica – pois essa não pode ser garantida por um longo período. No entendimento de alguns, deveria preparar para o convívio com a possível não-inclusão, dentro da concepção que se tinha sobre o conceito de inclusão.

Assim, surge do mundo do trabalho um conceito bastante controverso para designar aquilo que é necessário para o trabalhador do terceiro milênio desempenhar a sua função, seja ela qual for: competência⁴⁴. Market (2001) cita a França e a Alemanha como locais onde se originou, nos anos oitenta; é advinda do discurso empresarial e ampliada, criticada e concretizada por economistas e sociólogos, sendo substitutiva à noção de qualificação atrelada a um posto de trabalho específico e à classificações profissionais também específicas.

Esse conceito vem sendo questionado por esse autor (op. cit.), entre outros estudiosos (FRIGOTTO, 2005; KUENZER, 2005), por sua imprecisão conceitual, como uma forma de mascarar uma qualificação profissional que, embora

⁴⁴ Segundo Kuenzer (2002), no contexto do trabalho, a certificação de competências tem estado presente desde os anos 70, embora no âmbito do taylorismo/fordismo, o que lhe confere significado próprio a partir deste modo de organizar e gerir a vida social e produtiva. No novo modelo de acumulação flexível, ao se pretender o domínio do conhecimento articulado ao desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas, há uma nova dimensão que confere um novo significado ao conceito de competência.

apresentada como polivalente, tende para o atendimento das necessidades da empresa, considerando muito pouco as do trabalhador.

A origem do conceito de competência – a partir da classe detentora do capital, os empregadores – e dos interesses antagônicos existentes entre esses e os trabalhadores também, são focos de análise desses autores (FRIGOTTO, 2005; KUENZER, 2005 e MARKET, 2001). Frigotto (2005) acrescenta a esses aspectos, a crítica pelo fato de nesse conceito estar implícito o posicionamento da escola (principalmente a básica) como o local onde se executa uma formação mínima, complementada pela empresa nos moldes por ela definidos e, portanto, estritamente para conformar os trabalhadores às suas exigências

Alguns desdobramentos desse modelo nas relações capital-trabalho são apontados por Zibas (2005, p.27) ⁴⁵:

- enfraquecimento da associação dos trabalhadores, incentivando a competição entre eles e favorecendo as negociações trabalhistas individualizadas;
- a responsabilização de cada trabalhador por suas possibilidades de empregar-se e manter-se empregado, minimizando-se as condições macroestruturais determinantes dos níveis de emprego e desemprego, estabelecendo, dessa forma, novos conformismos sociais, ou seja, tornando naturais condições perversas do mercado, como a incerteza do futuro profissional e a precarização do trabalho.

Essa autora (op.cit) destaca ainda a isonomia entre o modelo criado no âmbito empresarial e o presente nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio no sistema educacional brasileiro.

Para definir o termo competência no âmbito da escola, apóio-me nos estudos de Perrenoud (1997)⁴⁶, autor francês adotado como a mais forte referência da reforma educacional brasileira, da qual emerge a LDB 9394/96. Ele conceitua competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles (p.7)”. As competências se complementam e mobilizam conhecimentos, pondo-os em relação.

⁴⁵ Esse sentimento acompanha tanto os trabalhadores incorporados no mercado de trabalho como aqueles que não estão, ou mesmo, que podem nem vir a ser.

⁴⁶ O autor propõe uma pedagogia escolar centrada nas competências.

Segundo aponta Perrenoud (1997), a transferência de conhecimentos para a ação não é automática, ocorre por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em diferentes situações, as quais possibilitam mobilizar saberes, construindo uma estratégia original a partir de determinados recursos. A mobilização exerce-se em situações complexas, as quais impõem o estabelecimento do problema antes de resolvê-lo, a fim de determinar os conhecimentos pertinentes e a reorganização desses em função da situação.

No currículo escolar, conforme explicita o autor (op. cit.), a idéia é de que o trabalho com as competências favoreça para o aluno, sujeito da aprendizagem, relacionar os saberes escolares com a realidade na qual está inserido, tornando o conhecimento mais significativo e concreto, possibilitando assim que diante de um obstáculo/problema ele possa ser mobilizado com maior facilidade.

Conforme salienta Perrenoud (1997), não existe uma noção clara e partilhada dos termos competências e habilidades, os quais precisam ser compreendidos de forma relacional, ou seja, uma competência ou uma habilidade não se fixam a um determinado conteúdo, ou, de outro lado, a uma única maneira de serem alcançadas. Por exemplo, pode-se desenvolver a mesma habilidade em diferentes conteúdos curriculares e/ou disciplinas de maneiras diferentes. Algumas habilidades, no entanto, só podem ser desenvolvidas em alguns conteúdos especificamente. Nessa pedagogia, os conteúdos curriculares servem como mote para a constituição das habilidades, essas sim mobilizadas quando necessário. Assim, mais importante do que o conhecimento retido é a capacidade de lançar mão dele a partir das habilidades alcançadas. Alteram-se as metodologias e a avaliação passa a se centrar na identificação das habilidades e competências adquiridas pelos estudantes, definidas por cada instituição escolar a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Esses conceitos são bastante complexos e nem tão facilmente compreendidos quando os transportamos para o contexto prático da escola pública. Em estudo de Costa (2005), com professores do Ensino Médio de um município de Minas Gerais, foi constatado que esse grupo pesquisado não conseguia “definir com clareza a noção de competência, nem mesmo distingui-la do conceito de habilidades” (p.58), assim como apresentou dificuldade para determinar os universos e os ambientes a que os mesmos poderiam ser relacionados.

Para Kuenzer (2002), essas dúvidas talvez estejam enraizadas na forma como esse conceito foi introduzido na reforma brasileira, assim como na maneira como Perrenoud (1997) trata a questão na obra citada como o alicerce para a adoção da Pedagogia por Competências no Brasil, em que embora delinear adequadamente a sua proposta, deixa de abordar alguns pontos que ocasionam zonas obscuras de compreensão.

Em primeiro lugar, ele não diferencia conhecimento teórico de conhecimento tácito. O conhecimento tácito, não explicável de forma consciente, é derivado da articulação entre saberes diversos e experiência (ou conhecimento de senso comum), no qual ciência e ideologia se mesclam. Para ocorrer essa articulação é preciso tempo, e Perrenoud (1997) não problematiza se o tempo de permanência dos alunos na escola permite essa ação, nem se a estrutura da escola a favorece. Em segundo, não relaciona as categorias de análise que permitem compreender as relações entre trabalho e educação ao mundo da escola. Essa reflexão, no entendimento da autora, ao incorporar a Pedagogia por Competências, precisaria ser aprofundada.

Parece-nos importante destacar esses aspectos, para expor uma questão muito mais ampla, o provável desconhecimento de muitos professores sobre como trabalhar esses conceitos no dia-a-dia da escola. Esse ocasiona, inclusive, a dúvida sobre o que é prioritário: o desenvolvimento de competências ou a aquisição de conhecimentos. Ou, no caso de priorizar ambos, como promovê-los no âmbito da Escola de Ensino Médio?

Perrenoud (1997) esclarece que a pedagogia por competências, ao centrar-se em processos educativos para o desenvolvimento de competências e habilidades, não exclui a necessidade de a escola propiciar o acesso ao conhecimento, argumentando que a maior parte das ações humanas exigem algum tipo de conhecimento.

Para Kuenzer (2002), a grande questão centra-se no fato de, apesar de o conceito competência ser uma categoria central nas diretrizes curriculares não só para o Ensino Médio, como para a educação profissional e para a formação de professores, a partir da LDB 9394/96, esse ter sido adotado sem a devida discussão democrática com os profissionais da educação e com suas entidades representativas, constituindo-se em “posição de Governo, a partir do que os

professores das escolas foram instados a rever e mudar suas práticas para ajustar-se a esta nova concepção (op. cit. p.1)”.

Dessa maneira, os docentes viram-se diante da necessidade de reconstruir seu fazer pedagógico assente em bases pouco conhecidas e conceitos pouco trabalhados e/ou apreendidos. Não raras vezes, provocando a manutenção das práticas antigas e, no sentido oposto ocasionando uma corrida para a adequação aos novos parâmetros, sem a devida reflexão sobre as finalidades do Ensino Médio e sobre o próprio papel ao atuar nesse nível de ensino na sociedade atual, como pano de fundo.

Além disso, Kuenzer (2002, 2005) aponta que a Pedagogia das competências da forma como vêm sendo utilizada no sentido das políticas, é a nova pedagogia do capital, com um forte princípio instrumental. Portanto, contrariamente à Perrenoud (1997), que se posiciona em uma perspectiva legitimadora, essa autora opõe-se a diversos aspectos da proposta.

O meu ponto de vista sobre essa discussão se alicerça em um movimento que observei ao longo dos anos. Os aspectos anteriormente mencionados, levantados por Frigotto (2005), Kuenzer (2002) e Costa (2005), no que se refere à inserção da Pedagogia por Competências no sistema educacional brasileiro, levaram a um movimento de resistência por parte de significativo número de estudiosos do assunto, dentre os quais os três autores se destacam. Isso ocasionou que, de certa forma, essa pedagogia sofresse muitas críticas do meio acadêmico. Posteriormente, após certo distanciamento desse período histórico, retomando os estudos sobre o trabalho de Perrenoud (1997), percebi que, apesar de compactuar com esses autores críticos no tocante aos aspectos levantados, sobretudo os que se referem à forma como foi introduzida no Brasil, sem a devida participação do professorado de forma mais ativa, bem como a perspectiva instrumental presente na forma como ela foi implantada, por outro lado, identifico que essa pedagogia apresenta um potencial positivo no sentido de ultrapassar o ensino balizado unicamente na transmissão e reprodução do conhecimento culturalmente adquirido pela civilização.

Além desses dois conceitos, Competência e Habilidade, a reforma do Ensino Médio, explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, propõe três eixos centrais à mudança: a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e o protagonismo juvenil, visando a trazer significado aos conteúdos curriculares e o desenvolvimento da condição de acesso ao conhecimento na linha do aprender a

aprender.

A interdisciplinaridade é, dentre essas, a inovação mais complexa. Japiassú e Marcondes (1996) a definem como um método de pesquisa e de ensino que corresponde a uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, exigindo das disciplinas científicas um processo constante de interpenetração, capaz de fecundá-las reciprocamente. Esta interação pode ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos dos dados e da organização da pesquisa.

O objetivo utópico do método interdisciplinar é o da unidade do saber, sem a fragmentação característica da especialidade disciplinar presente na Ciência Moderna e no paradigma tradicional de ensino. Unidade problemática, sem dúvida, mas que parece constituir a meta ideal de todo saber que pretende corresponder às exigências fundamentais do progresso humano. Os autores (op. cit) fazem questão de distinguir esse termo de multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade, aproximação de duas ou mais disciplinas, com objetivos múltiplos, sem relação entre si, com certa cooperação, mas sem coordenação em um nível superior.

Assmann (2000) define a interdisciplinaridade como um enfoque científico e pedagógico caracterizado por buscar mais do que a justaposição das contribuições de diversas disciplinas sobre um mesmo assunto, estabelecendo um diálogo esclarecedor entre especialistas de diversas áreas científicas sobre uma determinada temática. O conceito expressa a consciência da limitação das disciplinas e aplica-se a problemas, atividades e projetos que ultrapassam a capacidade de uma só área disciplinar.

Trata-se, então, de uma nova postura diante do conhecimento, cuja idéia central não é apenas a justaposição ou a múltipla abordagem dos conteúdos por várias disciplinas, e sim a integração das diferentes áreas do conhecimento visando à compreensão de um fenômeno, fato ou situação surgida de necessidades cotidianas e/ou da curiosidade dos estudantes, entre outras possibilidades.

É um processo dinâmico, pois prioriza a construção do conhecimento, e não a sua transmissão. O tipo de ensino é prático, concreto, baseado na curiosidade/descoberta dos estudantes, centro do processo educativo. O estudo da realidade antecede a construção curricular. Privilegia-se a reflexão permanente, capaz de levar ao raciocínio, às relações e às conexões, visando à superação da

dicotomia entre o conhecimento e o mundo prático, o saber e a realidade. Produz-se um conhecimento integrado e decorrente do diálogo ocorrido ao longo de toda a atividade e, portanto, tem maior valor a aprendizagem ocorrida durante o processo do que somente o produto final.

Esse método impõe a superação da hierarquia entre as disciplinas, presente na concepção positivista, pois nela todas as áreas do saber apresentam a mesma importância. Fazenda (2003), no entanto, interpreta como uma atitude afoita, eliminar completamente as disciplinas, pois acredita que abrir mão das especificidades inerentes a cada campo do saber, pode desqualificar a produção de conhecimento e deixar os seus praticantes perdidos. A ruptura entre as fronteiras das disciplinas em uma perspectiva de maior permeabilidade, essa sim é bem vinda.

Mais do que modismo, ou imposição da reforma, a pertinência de nos encaminharmos para a interdisciplinaridade, justifica-se com facilidade na teorização de Sousa Santos (1993) e Morin (2000), entre outros tantos estudiosos, sobretudo, porque a forma fragmentada como na escola são desenvolvidos os conteúdos, parece estar contribuindo muito pouco para os seres humanos encontrarem alternativas viáveis aos seus problemas mais imediatos. Inobstante, identifica-se claramente que os princípios a ela subjacentes são bastante complexos, impondo apoio conceitual e metodológico para todos aqueles que pretendam se introduzir na proposta.

A interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos são citadas pelo MEC como princípios capazes de produzir uma revolução no ensino, segundo Lopes (2002).

A contextualização é justificada, nos PCNEM, pela intenção de deslocar o adolescente do lugar de espectador, comum no modelo tradicional de ensino e, assim, favorecer uma aprendizagem significativa, provocando maior envolvimento com o processo educativo. Na Teoria da Aprendizagem Significativa (conceito de Ausubel), a idéia é que quando ancorados em conhecimentos prévios, os novos conteúdos adquirem significado para o aprendiz, sendo mais facilmente compreendidos e apreendidos pelos estudantes, integrando-se ao seu repertório de conhecimentos.

De modo semelhante, para Penteado (2002), o envolvimento dos estudantes é fundamental ao protagonismo juvenil, e para isso aposta na contextualização e na significação como palavras-chave. Como diz a autora:

Para se “significar” alguma coisa, um acontecimento ou uma idéia, é preciso contextualizá-lo, ou seja, colocá-lo dentro dos contornos das situações reais, históricas em que surgiram e das situações em que são retomados (ganhando existência). Ao se contextualizar é que os significados emergem, os sentidos se explicitam (op. cit., p.117).

Mas a autora não se restringe a esses aspectos, explicitando sua compreensão de que a contextualização precisa considerar a relação dos sujeitos do conhecimento com o objeto em estudo, estabelecendo a relação dos conteúdos curriculares com o contexto prático, com as vivências e com o mundo real dos estudantes e/ou das pessoas próximas a ele. Em outro viés por ela possibilitado, a contextualização, através do estabelecimento de uma ponte entre os conteúdos programáticos e a sua aplicação em situações cotidianas, permite ainda a associação entre teoria e prática.

Para Lopes (2002), em decorrência desses aspectos, o discurso apresentado na LDB 9394/96, não só é bem aceito no meio educacional, como legitimado pelos estudiosos desse campo. Entretanto, a autora denuncia uma confusão conceitual, ao se fazer a substituição do conceito de cotidiano e de valorização dos saberes populares, pelo conceito de contextualização, parecendo haver a compreensão de que se trata do mesmo enfoque. A contextualização é um conceito fundamental nas teorias da eficiência social, em que o processo educativo dirige-se prioritariamente à formação para o trabalho e para a inserção social, “desconsiderando sua relação com o processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes (op. cit., p. 395)”.

Percebe-se, portanto, que a contextualização é um conceito híbrido cuja presença nos PCNEM inspira cuidado devido à forma como foi assumido na reforma do Ensino Médio, podendo nos levar a distintas interpretações sobre a sua presença no discurso oficial. Com a análise do caráter híbrido da contextualização nos PCNEM, Lopes (2002) tenciona mostrar que as ambigüidades expressam os conflitos, velados ou não, existentes no processo de produção de uma proposta curricular cuja intenção é se legitimar tanto na comunidade educacional como no âmbito político e, para tal, realiza acordos, os quais exigem a apropriação de discursos de diferentes matrizes teóricas. Se, por um lado, o hibridismo congrega

indicativos de processos de resistência e de subversão frente às hierarquias estabelecidas, por outro pode acentuar ou revitalizar processos de submissão.

O conceito de contextualização é, igualmente, analisado por Kuenzer (2005) em um texto no qual discute a reforma do Ensino Médio. Nele a autora, balizada no posicionamento de Guiomar Namó de Mello, na resolução nº 3/98, para justificar a adoção da contextualização como um dos princípios da reforma do Ensino Médio, reflete sobre algumas implicações a serem consideradas na introdução desse conceito. Segundo Mello, citada por Kuenzer (2005, p.73):

Como o conhecimento escolar é apenas reproduzido a partir da situação original que o produziu, a escola vale-se do recurso da transposição didática. Através da contextualização, a transposição didática pode estimular o aluno a desenvolver uma relação ativa com o conhecimento, de modo a provocar aprendizagens significativas, a partir do estabelecimento das conexões entre o que deve ser conhecido e as experiências da vida pessoal, social e produtiva, ou seja, o seu cotidiano.

Concordando com Mello, Kuenzer (2005) entende que a contextualização pode ser um importante pressuposto a orientar a relação e o tratamento metodológico dos conteúdos. Entretanto, apresenta sua posição sobre algumas questões a serem consideradas em relação a esse princípio, tais como a de que o cotidiano não se explica em si, mas através da história feita por homens e mulheres, havendo cotidianos contraditórios em permanente processo de embate entre si. A contextualização, nesse caso, pressupõe considerar essas relações de poder, senão se cai no erro de assumir o conteúdo de uma classe social, normalmente a dominante, como universal. Somado a isso, a autora (op. cit.) sugere o cuidado para que o conhecimento, associado unicamente à contextualização, não seja interpretado apenas de forma pragmática, justificando-se somente pela sua aplicação prática. Outra situação por ela levantada é o fato de que nem todos os conhecimentos podem ser contextualizados a partir da relação com as vivências dos alunos. Portanto, essa imposição poderia restringir enormemente os conteúdos a serem abordados na escola.

Assim, para Kuenzer (2005), a escolha dos conteúdos relevantes e dos métodos para ensinar de forma contextualizada deve ser determinada pelas finalidades que se quer atingir.

Essas finalidades dizem respeito a pessoas concretas que vivem em situações reais que precisam ser compreendidas em si e em suas

articulações com a totalidade da vida social e produtiva com suas múltiplas, complexas e contraditórias relações, entre as quais muitas precisam ser transformadas em face de seu caráter excludente (Kuenzer , 2005, p. 75).

Logo, a contextualização por si só pode até facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares por parte dos alunos, porém, para esse princípio garantir um processo educativo democrático, que capacite os estudantes ao efetivo exercício da cidadania e promova o desenvolvimento da capacidade crítica, impõe-se que os temas e a forma como são tratados não sejam desprovidos de posicionamento político do professor.

O protagonismo juvenil compõe o terceiro pilar da reforma do Ensino Médio. Embora no paradigma tradicional de ensino, os jovens não ocupem o papel principal, o qual é desempenhado pelo professor, o protagonismo discente não pode ser definido como uma inovação no campo educacional, se considerarmos algumas pedagogias progressistas, e mesmo as espontaneístas, entre outras. Como categoria fundante de uma concepção de educação, esse princípio é inovador, pois passou a ter destaque nos documentos oficiais produzidos para a implantação das reformas educacionais ocorridas ao redor do mundo, na década de oitenta e na de noventa.

Nessas reformas, torna-se fundamental promover o envolvimento dos jovens na construção do conhecimento a partir da constituição de uma relação professor-aluno mais interativa, podendo favorecer a percepção dos estudantes sobre a necessidade de ocuparem, também, um novo papel no processo de ensino-aprendizagem e na vida: o de protagonistas.

No entendimento de Hargreaves, Earl e Ryan (2001), esse novo papel esperado dos jovens nas reformas educacionais, ao propor outra forma de educar e, portanto, de aprender, mexe com o imaginário adolescente. Essas reformas, ao lado das profundas reformulações pelas quais estão passando as sociedades ocidentais e das mudanças naturais da adolescência, são citadas pelos autores (op. cit.) como três importantes transições a influenciar o universo adolescente neste início de século.

Pressionados à mudança, os jovens se mostram, de certa forma, inseguros, rejeitando, muitas vezes, esse novo papel de construtores do conhecimento, no qual eles são bem mais exigidos, precisando sair da posição de reprodutores do

conhecimento recebido, como era esperado deles no paradigma tradicional de ensino.

Essa resistência dos jovens, ao participarem de um processo educativo em que são protagonistas, é observada por Shör e Freire (1997) como um entrave que também assusta os educadores, pois precisam vencer mais esse desafio. Mas a resistência inicial pode ser ultrapassada, conforme apontam Shör e Freire (1987), após os alunos perceberem os ganhos advindos com uma proposta educacional na qual desenvolvem uma percepção crítica da realidade e se tornam sujeitos de sua formação.

O protagonismo juvenil na educação é uma proposição legitimada no meio educacional, pois conforme apresenta Cunha (1998), a “teoria pedagógica, nesses últimos anos, tem enfatizado, seja lá em que corrente for filiada, que o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem e que é nele que as estruturas cognitivas precisam se formar (p.09).”

O protagonismo juvenil nos PCNEM, no entanto, é interpretado por Ferretti, Zibas, e Tartuce (2004) como mais um conceito híbrido cuja presença não está garantindo melhoria no processo educativo na perspectiva dos jovens, pois existem muitos vieses possíveis sobre essa participação dos estudantes, os quais precisam ser analisados. Nos discursos dos estudiosos do campo educacional, assim como nos documentos oficiais, é possível observar por um lado,

a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural do seu tempo e às responsabilidades sociais. A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens (p. 422)

E de outro lado,

os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos efeitos negativos da era pós-industrial, orientam a despolitização da participação juvenil e fazem apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social, para diversos analistas é a face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas DCNEM do sistema educacional brasileiro (p.422).

O que se propõe, contudo, não é a rejeição a esse princípio, essencial à

ruptura com o ensino reprodutivista, e sim a percepção das diferentes e mesmo antagônicas intenções que ele pode agasalhar, e os efeitos que essas posturas podem causar nos estudantes.

Somam-se a esses tensionamentos, outros apontados por Nacarato, Varani e Carvalho (1998), os quais influenciam a atuação dos professores do Ensino Médio da escola pública em seu ambiente de trabalho. O primeiro é a autonomia⁴⁷, compreendida como uma condição para o desenvolvimento da atuação docente na atualidade. Sobretudo no Ensino Médio, a autonomia é um anseio dos professores e, por outro lado, é cobrada a eles pelo sistema. Conforme aponta Barroso (1996), entretanto, é preciso fazer a distinção entre a autonomia decretada e a autonomia construída, e os possíveis efeitos de cada uma dessas formas no trabalho docente e na vida da escola. Essa autonomia, da mesma forma, é condicionada pela ocorrência de um segundo fator: as restrições impostas pelas políticas educacionais e pelos formatos avaliativos do sistema de ensino, no caso do Ensino Médio, o ENEM⁴⁸ – Exame Nacional do Ensino Médio, entre outros.

A avaliação externa vem tomando uma dimensão demarcadora das relações de poder, de posições de ranqueamento entre as instituições de ensino, bem como exercendo um forte controle sobre os professores. A avaliação tomada de forma isolada das condições de trabalho, e vista descolada das políticas públicas, tende a voltar-se contra o próprio professor, responsabilizando-o individualmente pelo fracasso escolar. O professor é chamado a produzir a justificativa permanente de seu trabalho (Cunha et alii, 2004, p. 71).

Ao ENEM, somam-se o vestibular, o PAVE⁴⁹ e suas lógicas, como condicionantes do fazer dos professores do Ensino Médio da região de Pelotas. Em todos esses processos, ainda se constata a grande exigência conteudista presente no âmbito do Ensino Médio. Em uma abordagem, alguns casos mais e em outros

⁴⁷ A autonomia dos professores e das escolas foi aprofundada no capítulo 3, aqui aponto situações que não são vividas nos demais níveis da educação básica.

⁴⁸ Sobre o ENEM e sua influência no trabalho dos professores do Ensino Médio, ver Zanchetti (2003 e 2006).

⁴⁹ O Programa de Avaliação da Vida Escolar, o PAVE, foi lançado em 2004. É uma modalidade alternativa de seleção para os cursos de graduação da Universidade Federal de Pelotas, localizada em grande parte no município de Pelotas. Constitui-se em um processo gradual e sistemático, que acontece ao longo do Ensino Médio, alicerçado na integração entre a Educação básica e a superior, visando à melhoria da qualidade do ensino. O PAVE permite o acompanhamento das aprendizagens construídas pelo aluno durante o Ensino Médio, motivando-o a buscar um melhor desempenho durante o processo, e não somente ao final. Disponível em <http://www.ufpel.edu.br/pave>. Acesso em 10/05/2005.

menos compartimentalizada, com a proposição de se encaminhar para uma visão mais integrada entre os distintos campos do saber, essa exigência acaba vindo na contramão de uma formação cultural mais ampla, com ênfase no desenvolvimento de outras capacidades essenciais ao pleno desenvolvimento humano, para além da memorização dos conteúdos curriculares.

Ainda fundamentada em Nacarato, Varani e Carvalho (1998), trago para discussão as relações de poder, tramadas na tecitura do cotidiano escolar. No caso do Ensino Médio, vale examinar algumas situações clássicas, como, por exemplo, a hierarquia entre as disciplinas, sendo algumas consideradas mais importantes do que outras. A interdisciplinaridade, como princípio norteador da reforma questiona essa hierarquia, mas será que isso por si só altera essa visão?

A qualidade é o quarto tensionamento, outro conceito híbrido presente no discurso do Governo Federal, em diversas manifestações as quais se pode encontrar no site do MEC⁵⁰, como por exemplo, o programa choque de qualidade na educação. Os professores também argumentam necessitar de melhores condições de trabalho, menor carga horária, melhores salários, continuidade da formação, com vistas à melhoria de seu trabalho, ao alcance da qualidade. Ao observarmos os discursos dos dois segmentos destacados, a concepção sobre qualidade dos governantes e dos professores é praticamente a mesma, atrelada a melhores salários, melhores condições de trabalho e qualificação docente, por exemplo. Porém, na prática, pouco tem sido feito para modificar a difícil situação dos professores da escola básica⁵¹.

Rios (2005) aborda esse conceito fazendo a distinção entre boa e má qualidade, mostrando ainda que de acordo com diferentes intenções e objetivos, ela pode ter vários significados. Para exemplificar um deles, cita o programa de gerência do trabalho originado do mundo da administração, denominado Gerência da Qualidade Total, o qual ganhou espaço no Brasil, principalmente, na década de noventa. Esse programa, adotado como um dos pilares do projeto neoliberal foi transposto e aceito na educação com o objetivo de superação dos problemas existentes nesse meio. Devido à sua origem do setor econômico, nessa proposta, a qualidade assume um viés de produtividade (RIOS, 2005), produzindo efeitos perversos e indesejados no sistema educacional.

⁵⁰ Disponível em <http://www.mec.gov.br>.

⁵¹ Ainda sobre a qualidade ver Hipólito e Vieira (2002).

Embora esse tipo de programa, na atualidade, não esteja em seu momento de maior destaque, a autora (op. cit.) aponta que os valores neoliberais nele contidos ainda estão presentes no meio educacional, dentre outras estratégias, nos mecanismos de avaliação do trabalho docente, nos quais a qualidade assume o caráter externo aos agentes.

Diante dessas questões, Rios (2005) apresenta como fundamental refletirmos sobre qual tipo de qualidade nós professores queremos trazer para a função educativa. Para ela, a melhor qualidade relaciona-se à “definição dos caminhos para fazer a mediação entre os alunos e o conhecimento (p.137)”, e se revela nas escolhas feitas pelos professores no que diz respeito ao conteúdo, às estratégias para desenvolvê-lo, à avaliação do processo, à relação com os alunos, entre outros aspectos. Ações capazes de propiciar a superação dos limites desse conceito na perspectiva da produtividade e ampliar as possibilidades para os jovens lerem o mundo e a cultura de seu tempo, manifestarem-se, participarem, intervirem nos contextos onde vivem e escreverem a sua história. Mas, acima de tudo, a autora acrescenta a dimensão estética à qualidade e assim esclarece:

A melhor qualidade revela-se na sensibilidade do gesto docente na orientação de sua ação para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos. Alegria no melhor sentido, resultante do contato com o mundo e da ampliação do conhecimento sobre ele (p.137).

A melhor qualidade seria, portanto, uma qualidade ausente, remetendo sempre para frente, estimulando projetos futuros com seu caráter utópico. Projetos fundamentados na concepção dos educadores sobre o seu compromisso com sua atuação. Assim, torna-se fundamental retomar a histórica discussão sobre para que e para quem queremos formar nossos jovens. Pois, conforme aponta Rios (2003), se como educadores entendemos que a escola que temos é ainda muito semelhante à que tínhamos, assente em pressupostos ultrapassados, e pretendemos encontrar caminhos para a sua transformação, um deles “é a visão crítica do educador sobre o seu papel enquanto um dos elementos que constituem o processo educativo” (p.44).

Em coerência com os argumentos construídos até agora, os educadores são mesmo centrais ao processo de constituição desse novo Ensino Médio que os contextos social, cultural, político e econômico estão a cobrar. No entanto, os

professores não podem ser responsabilizados por uma mudança tão complexa, sem o necessário suporte para realizá-la e sem a participação adequada na elaboração dessa proposta.

Segundo pesquisa que acompanhou a implantação da reforma do Ensino Médio entre os anos de 2001 e 2004 (Zibas & Krawczik, 2005), na qual foram investigadas 18 escolas em três Estados brasileiros, esses princípios, a interdisciplinaridade, a contextualização e o protagonismo juvenil não foram devidamente alcançados na prática. Ou seja, não alteraram significativamente a forma como o processo educativo é desenvolvido nas escolas públicas de Ensino Médio nesse grupo envolvido, em decorrência de diversas razões citadas em Zibas (2005), tais como: limitações estruturais, materiais e administrativas; condições de trabalho dos professores incompatíveis com a proposta; falta de habilitação pedagógica (em determinadas disciplinas em específico, com carência de profissionais) e de qualificação, no sentido de preparação dos professores para trabalharem de acordo com esses novos parâmetros. Essas dificuldades não foram consideradas na proposta oficial.

Segundo esse estudo (Zibas e Krawczik, 2005) e outro realizado junto à cinco escolas no Estado de São Paulo e no Ceará (Zibas, Ferretti e Tartuce, 2004), a partir de 2003, de modo geral, a reforma passou a ser relacionada, nas escolas, ao desenvolvimento de projetos de trabalho⁵², uma situação igualmente constatada na maioria das escolas de nossa região, ainda que não se tenha dados empíricos para comprovar.

Com o rótulo de “projetos”, todos os princípios da reforma curricular (a interdisciplinaridade, a organização do currículo por áreas do conhecimento, o desenvolvimento de competências, a ênfase no protagonismo do aluno e na contextualização dos conteúdos) foram diluídos, eximindo-se os professores e os grupos gestores de maior reflexão sobre esses conceitos (Zibas e Krawczik, 2005, p.29).

Nesse sentido, para Zibas, uma avaliação da reforma não pode se simplificar à discussão sobre “se o cotidiano escolar tem força ou não para construir-se a despeito das orientações oficiais (...), e sim de constatar que as diretrizes oficiais não têm condições objetivas de repercutir no dia-a-dia da escola. (Zibas e Krawczik, 2005, p.32)” se não forem criadas as condições para isso. Pois, nesse caso, estaremos apenas adequando as velhas práticas aos novos parâmetros, sem

⁵² Na orientação apontada por Hernández e Ventura (1998).

alteração significativa na identidade do Ensino Médio.

Lopes (2002) considera que a análise da reforma deve partir da origem da proposta, do questionamento aos PCN para o Ensino Médio.

Não apenas pelo fato de ser uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial, que visam à homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação, com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais. Mas também porque, em seus princípios de organização curricular tão divulgados como representação do novo e do revolucionário no ensino, permanece uma orientação que desconsidera o entendimento do currículo como política cultural. (...) Em outras palavras, sobretudo por ser uma proposta curricular que limita as possibilidades de superarmos o pensamento hegemônico definidor do conhecimento como mercadoria sem vínculos com as pessoas. Um conhecimento considerado importante apenas quando é capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos (Lopes, 2002, p. 396).

Sem a ingenuidade de pensar que somente a ação docente e dos estabelecimentos de ensino no coletivo possam reverter esse quadro, questiono se a Formação Continuada de professores não poderia se constituir em apoio aos educadores com vistas à reflexão sobre essas questões e, possivelmente, à transposição de alguns desafios existentes no contexto da escola de Ensino Médio? Vamos aprofundar essa discussão no capítulo a seguir.

5. Um trem chamado desejo: a Formação Continuada de professores como combustível para o enfrentamento das dificuldades cotidianas

*Vou pra estrada. Levo na mala, saudade, fotos e meu violão. Deixo pra trás os velhos tempos, toda a galera e o coração. E lá fora com fé e raça por toda a estrada eu vou caminhar. Eu vou lutar com a certeza de que todo sonho eu posso alcançar.[...]
Ei irmão, não pare, siga em frente sempre. O coração é o combustível para a mente.*

Rondinele e Adonai Chacon⁵³

Os últimos quarenta anos pareceram se processar em ritmo mais acelerado do que o dos anos anteriores, remetendo-nos a um contexto globalizado em que a tecnologia e os saberes evoluem em ritmo frenético. Associada à atualização, a continuidade da formação profissional tem sido entendida como uma exigência a acompanhar a vida dos indivíduos em todas as áreas do conhecimento. Uma compreensão que se tornou senso comum, inclusive para a sociedade em geral.

No caso da profissão docente, considerando as inúmeras mudanças nos sistemas social, cultural, político e econômico, essa imposição apresenta-se tanto como condição para acompanhar a evolução do conhecimento, como para redirecionar as ações docentes em busca do atendimento das novas demandas educacionais. No âmbito do Ensino Médio, um dos níveis que sofreu as maiores alterações com a Lei 9394/96, os professores defrontam-se diariamente com situações novas, até então desconhecidas. Isso acontece não só em decorrência da reforma, mas também porque os jovens mudaram e sua aprendizagem está relacionada, mais do que nunca, a um processo educativo que os envolva e vá além da simples transmissão de informações. Em vista desses argumentos, os educadores vêm-se pressionados a mudarem as suas práticas.

Assim, a Formação Continuada dos professores em exercício⁵⁴ tem sido

⁵³ "Casulo, meu lugar". Disponível em <http://www.vagalume.com.br>, acesso em 07/08/2003.

citada como um possível suporte, um combustível para auxiliar esses profissionais a ressignificarem o seu fazer. Ao aprofundarmos estudos sobre o tema, identificamos diversas expressões com alguma diferença observada por aqueles que as adotam, tais como: Formação Contínua, Formação Continuada, Educação Continuada, Formação em Serviço, Formação Permanente, Formação em Situação de Trabalho, Desenvolvimento Profissional, entre outras. Diante da gama de termos, opto por utilizar a expressão “Formação Continuada” para referir-me a toda atividade de formação profissional realizada pelos professores após a formação acadêmica. Para especificar um pouco mais o conceito, apóio-me na definição de Cunha (2003)⁵⁵, autora que percebe essa concepção emergente da seguinte forma:

São iniciativas de formação no período que acompanha a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (p. 368).

Nessa perspectiva são ações de Formação Continuada: congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuados no *lócus* da escola, nas IES e em outros espaços. Além dessas ações pontuais, são considerados os cursos de Pós-graduação *Lato sensu* (Especialização), presenciais ou à distância, Pós-graduação *Stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e processos permanentes realizados no *lócus* da escola ou não, com encontros regulares. Cada proposta, de acordo com suas características, propicia o atendimento a diferentes necessidades e interesses dos professores, podendo contribuir como suporte ao fazer docente e ao desenvolvimento profissional.

A continuidade da formação dos professores é valorizada pela população em geral e pelos profissionais da educação, e reconhecida como uma necessidade para

⁵⁴ A imposição da necessidade de continuidade da formação aos professores que se encontram fora do mercado de trabalho não está sendo por mim desconsiderada. Porém, neste trabalho atendo-me à formação dos professores em exercício da profissão, devido à especificidade do objeto deste estudo.

⁵⁵ In MOROSINI, M. et alii. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

a melhoria da qualificação do trabalho docente pelo Governo Federal, contemplando-a no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, embora de maneira dispersa e fragmentada nos artigos 13, 40, 44, 61, 63, 67, 70 e 87⁵⁶, nos quais dispõe o seguinte:

Determina como incumbência dos professores a participação integral nos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao seu desenvolvimento profissional. Visando ao atendimento das demandas de atuação, recomenda que a formação de profissionais da educação tenha como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive na capacitação em serviço. Dispõe que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Inclui a Pós-graduação – cursos seqüenciais de diferentes níveis, cursos de extensão, aperfeiçoamento, Especialização, Mestrado e Doutorado – na Educação Superior.

Explicita como responsabilidade das Instituições de Educação Superior, o oferecimento de programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Considera as despesas com aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação como de manutenção e desenvolvimento do ensino, e determina que cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, realizem programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância.

Em alguns momentos o texto da lei apresenta a Formação Continuada como um dever dos professores e, em outros, como um dever do Estado e um direito assegurado aos professores, inclusive reconhecendo a importância de sua ocorrência de forma diversificada, visando ao atendimento das diversas

⁵⁶ O recorte desses artigos da LDB, no que se refere à Formação Continuada dos professores, está exposto na íntegra no anexo G.

necessidades de qualificação docente.

No artigo 13, considero importante destacar a associação da Formação Continuada a um *processo de desenvolvimento profissional*, demonstrando sintonia com as discussões mais recentes sobre essa proposta, as quais incorporam a idéia de percurso formativo sujeito a fatores diversos que podem facilitar – ou não – o processo de aprendizagem da profissão, e não a uma trajetória linear, no sentido de evolução.

O reconhecimento da Formação Continuada pelo Governo Federal como um direito dos professores, entendendo que essa deve acompanhar toda a vida profissional, no entanto, não assegura a sua viabilização pelos sistemas de ensino. Do mesmo modo, os professores destacarem a relevância de investirem em seu percurso formativo, não significa que isso venha acontecendo e/ou que estejam satisfeitos com as ações nas quais participam. Torna-se claro, portanto, que, para a continuidade da formação auxiliar os educadores em sua prática pedagógica, precisa atender às suas necessidades e às suas expectativas.

Assim, tendo a temática Formação Continuada de professores do Ensino Médio em exercício do magistério como eixo deste estudo, nesse capítulo, pretendo explicitar como surge esse conceito, o que ele significa neste trabalho, como essa formação vem se desenvolvendo no território nacional⁵⁷, trazendo análises de alguns estudiosos dessa concepção de formação ainda emergente.

Estudos sobre os saberes docentes realizados a partir da década de oitenta, dentre os quais podemos citar os de Cunha, 1989; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Nóvoa, 1992; Gauthier, 1998 e Pimenta, 2000, levaram à percepção de que os professores não reproduzem em sua prática pedagógica apenas os saberes transmitidos pela universidade em sua formação acadêmica, pelo empregador, pela administração escolar ou pelas editoras de livros didáticos.

Segundo Tardif (2000), o “professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.” (p. 115). Fundamentados na cultura acumulada, os saberes docentes são o produto em processo das experiências vividas pelos professores ao

⁵⁷ Analisamos alguns estudos realizados em Portugal (AMIGUINHO e CANÁRIO, 1994, ESTRELA, 2003; BARROSO, 2003), na Espanha (ESCUDERO e BOLÍVAR, 1994) e na França (CAUTERMAN et alii, 1999).

longo de sua trajetória de vida, anteriormente e posteriormente à Formação Acadêmica, sendo, portanto, ressignificados pelos educadores.

Essa concepção ocasiona o direcionamento dos estudos sobre a formação docente para a compreensão da influência da História de vida na constituição do professor (Nóvoa, 1992), assim como para os saberes construídos ao longo do exercício de sua profissão, os quais passam a receber maior atenção e reconhecimento da academia.

Diante dessas constatações, passa-se a identificar a necessidade de a formação em serviço superar a perspectiva de mero treinamento, de instrumentalização para o ensino ou, ainda, deixar de ser realizada somente visando à atualização dos professores dentro dos conteúdos curriculares. Recomenda-se uma formação balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e sobre o entorno para além dela e valorizem os professores como protagonistas de sua formação. Essa formação é vista como um processo contínuo e diário constituído durante o desempenho da atividade profissional, de onde resultam os saberes de que os professores são portadores, os quais são mobilizados no exercício da ação docente.

Nessa interpretação, a formação como reciclagem e/ou como treinamento sofre muitas críticas, pois além, de na maior parte dos casos, se constituírem através de cursos esporádicos, não consideram as experiências dos professores e a realidade cotidiana, não são calcados em suas necessidades e em seus interesses, e, sobretudo, ignoram o processo de formação, centrando-se nas mudanças comportamentais imediatas, ou seja, no produto da formação.

Apontava Celani apud Pereira (2000), já em 1988, que o desejável é uma educação “que, não tendo data fixa para terminar, permeie todo o trabalho do indivíduo, eliminando, conseqüentemente, a idéia de um produto acabado (por exemplo, dominar uma nova técnica) em um momento ou período determinados (op. cit., p. 48).” Para a autora, entre outros estudiosos, a formação será mais efetiva quanto maior for o envolvimento do formando na busca de soluções para seus problemas, propiciando a conscientização de si próprio como produtor de saberes.

O reconhecimento de não serem somente transmissores de saberes, no entendimento de Tardif, (2000), Nóvoa (1992) e Pimenta (2000), favorece para os educadores assumirem a sua responsabilidade na participação em dinâmicas de autoformação e em redes coletivas de trabalho.

Assim, a Formação Continuada de professores, embora não possa ser responsabilizada como o único fator determinante da atuação dos professores, passou a ser vista como um importante espaço de apoio ao seu fazer, ao propiciar condições para a percepção das necessidades de seus alunos, e de suas próprias – nas dimensões individual (profissional e pessoal) e coletiva –, favorecendo a construção de alternativas criativas para atendê-las.

Em contraposição às modalidades apoiadas nas políticas voltadas para a instrução dos professores, alicerçadas na transmissão de informações e entendendo a tarefa docente como decorrente da reprodução do conhecimento produzido em outras instâncias, surgem propostas identificando a formação docente como um processo permanente de construção na perspectiva dos sujeitos, com objetivos emancipatórios⁵⁸, em que a transmissão de informações não é desprezada, porém é parte da formação.

Nas modalidades visando à instrução docente, na maior parte das vezes, predomina a racionalidade técnico-instrumental. A qualificação volta-se mais para a atualização e/ou para a preparação dos sujeitos necessários à implantação das diretrizes propostas pelos sistemas de ensino ou pelas reformas educacionais. Já, quando a intenção é emancipatória, podem até ser enfocados esses aspectos, mas envolvem um processo cujo objetivo é auxiliar a promoção da autonomia docente, possibilitada através da ampliação da consciência sobre a própria prática e seus desdobramentos.

Nóvoa (1995), um dos estudiosos que muito contribuiu para o avanço dos estudos nessa área, entende que a Formação Continuada de professores deve abordar três eixos estratégicos: a pessoa, o profissional e a instituição. Para ele, investir na pessoa e dar um estatuto aos saberes da experiência é fundamental em todo processo educacional, principalmente ao observarmos que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (1992, p. 25)”.

O desenvolvimento pessoal auxilia a compreender os processos presentes ao

⁵⁸ Emancipatório se refere à possibilidade de os professores assumirem a condução da continuidade de seu processo de formação e o seu fazer pedagógico com autonomia, numa perspectiva relacional. Ou seja: sem perder de vista a sua inserção no contexto escolar. Mas se refere, ainda, à consciência sobre a necessidade de educar os estudantes para serem também autônomos, nesses mesmos termos.

longo da história de vida do professor e a sua influência no trabalho docente, inclusive os ocorridos anteriormente à sua formação acadêmica. Essa postura vem contrariar a idéia de que o professor tem de ser neutro e, por isso, precisa saber separar o aspecto profissional do pessoal, compreensão produzida no paradigma moderno por influência da concepção de ciência e de ensino nele presentes. Hoje, não somente para Nóvoa (1992), como para um grande número de autores, há o reconhecimento da indissociabilidade dessas duas dimensões: profissional e pessoal.

O desenvolvimento profissional relaciona-se ao âmbito da produção da profissão docente. Fundamentado em Goodson, Nóvoa (1992) apresenta “a necessidade de investir na práxis como lugar de produção do saber” (p. 25). No entanto, salienta que essa produção não deve ser entendida como uma ação individualizada. A Formação Continuada, então, em seu entendimento, precisa não só estimular os professores a se apropriarem dos saberes de que são portadores, como levá-los a perceber o caráter dinâmico e interativo da formação. Assim, cada professor é visto como um formando e um formador ao mesmo tempo, através da reflexão sobre o seu próprio fazer e sobre o entorno. Por isso, é recomendada a participação dos professores desde o planejamento de sua proposta de autoformação.

O terceiro eixo da formação aponta para o fato de que não adianta mudar o profissional, é preciso mudar os contextos em que eles intervêm, pois as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. “O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e seus projetos (p. 29)”. Para ele (op. cit.), o desafio da mudança consiste em “conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado ao dia-a-dia dos professores e das escolas (p. 29)”.

Canário (2000) é outro autor que destaca a convergência entre formação de professores em serviço e situação de trabalho, sobretudo afirmando não existir uma relação instrumental entre formar primeiro e mudar depois. E sim, que as pessoas trabalham formando-se e se formam trabalhando. Assim, o processo de trabalho seria Formação Continuada, e essa um processo permanente com estreita relação com o desenvolvimento institucional. Essa proposição não indica, no entanto, uma

Formação Inicial aligeirada ou sem consistência, e a sua complementação através das ações de Formação Continuada, e sim a relevância de um espaço de reflexão sobre a prática articulado a esse fazer em situações reais.

O desenvolvimento organizacional envolve a produção da vida da escola, viabilizando para que a formação tenha como referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do indivíduo e do coletivo docente, sem desconsiderar a produção pessoal, o professor no exercício de sua função, no contexto prático, ao ser focada a realidade de cada instituição a partir da visão de seus atores. Assim, a Formação articula-se com os projetos das escolas.

As metodologias nas quais é priorizado o protagonismo dos alunos-professores, individual e coletivamente e a relação com seu local de trabalho, propiciam condições para a Formação Continuada tornar-se um espaço com potencial transformador no sentido de, conjuntamente, os educadores vencerem os entraves impeditivos à mudança em direção a alternativas de atuação que contemplem as novas demandas educacionais. Conforme apresenta Nóvoa (1992), trata-se, então, de um processo de *autoformação participada*, que favorece a condição reflexiva e a autonomia dos professores e das escolas.

Nesse tipo de proposta, a atualização é parte do desenvolvimento profissional, e a teoria é valorizada como apoio aos desafios da prática, ampliando-se as possibilidades de uma formação emancipatória, pois alicerçada em análise sobre um contexto real e em estudos fundamentados. Valoriza-se a articulação entre a prática e teoria, apresentada não como verdade absoluta, mas como estudos produzidos por sujeitos como o são os professores em formação. Nesse sentido, recomenda-se o incentivo à pesquisa sobre a própria prática na formação em serviço e a produção e divulgação dos saberes elaborados pelos professores da escola básica, como caminhos para reforçar a compreensão de que esses profissionais são produtores de saberes.

Além dessas características, Placco e Silva (2006) destacam a relevância de a Formação Continuada estimular nos educadores a constante busca por outros saberes e incentivar uma “fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (p27)”.

Essas argumentações direcionam-nos para a interpretação sobre a Formação Continuada como um processo de *desenvolvimento profissional dos professores*

conceito adotado por García (1999) e Perez Gómez (2001), pressupondo uma conotação de continuidade e evolução, superando a idéia de aperfeiçoamento.

Algumas dimensões fundamentais do desenvolvimento profissional, segundo Garcia (1999), fundamentado em Howey, são:

Em primeiro lugar, o **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão de classe). Em segundo lugar, **conhecimento e compreensão de si mesmo**, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto-realização de si próprio. A terceira dimensão é o **desenvolvimento cognitivo** e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico**, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. As últimas dimensões identificadas por Howey são as de **desenvolvimento profissional** através da investigação e o **desenvolvimento da carreira** mediante a adoção de novos papéis docentes (op. cit. p. 138).

Esse conceito sinaliza para o caráter processual, contextual, organizacional e relacional do *desenvolvimento profissional*, pois orientado não só aos docentes, como para o desenvolvimento da escola como um todo (Garcia, 1999 e Perez Gómez, 2001). Estamos falando, portanto, de um processo articulado, envolvendo diversas atividades com fins específicos e intencionais, visando ao desenvolvimento das competências necessárias para atuar na profissão docente.

Uma proposta de formação que alcança muitas dessas dimensões é o que Demaylli (1992) denomina interativo-reflexiva, a qual é voltada para o atendimento das necessidades docentes. Abrange iniciativas de formação alicerçadas na valorização da experiência docente e das necessidades surgidas no próprio processo de trabalho, buscando a resolução de problemas reais, com a ajuda mútua dos formandos e do formador⁵⁹, o qual atua como apoio à produção de saberes. Esse modelo propicia a fabricação coletiva de novos saberes, postos em prática paralelamente ao processo de formação, com possibilidade de repercutir na ação docente e na vida da escola como um todo.

Outro exemplo nesses moldes é o que Giovani (1998) designa por “parcerias

⁵⁹ Formador é a denominação adotada por Demaylli (1992) para se referir aos profissionais com formação específica, responsáveis pela estruturação e desenvolvimento da Formação Continuada no contexto europeu. No Brasil essa função é desempenhada por professores universitários, coordenadores de projetos ou grupos de formação que tenham estudado a temática, supervisores pedagógicos e/ou por pesquisadores, normalmente quando o processo pressupõe uma pesquisa-ação.

colaborativas”, no qual os formadores, nesse caso professores universitários, desempenham o papel de condutores do processo de formação, como pesquisadores-colaboradores e tanto ensinam como aprendem com os professores da escola básica. O processo é direcionado para o atendimento das expectativas e das necessidades⁶⁰ dos professores, partindo do levantamento junto aos sujeitos em formação. Por isso, a fase exploratória é da maior importância, avançando a seguir com a definição progressiva e contínua dos conteúdos ao longo do percurso.

Monteiro e Giovani (2000) apostam na “indagação-reflexão” como princípio suleador desse tipo de ação em serviço, centrado na valorização e na afirmação das “vozes, experiências e histórias pelas quais os professores atribuem sentido às suas práticas; os conceitos e os procedimentos são aprendidos em meio às diferenças e ao diálogo com a experiência do outro (colega) e com a teoria (p. 136)”, como o objetivo de auxiliar os professores a desenvolverem uma maior

percepção de si mesmos e de seu modo de se relacionar com o conhecimento, com a cultura, com os alunos, com seus pares e superiores, visando a tornar seu ensino cada vez mais democrático e receptivo às diferenças (Monteiro e Giovani, p.136).

Esse tipo de abordagem aposta na reflexão coletiva, na interaprendizagem, na cooperação, na partilha de saberes, como conceitos capazes de oportunizar a prática reflexiva de ensino e a autonomia profissional e institucional, possibilitando constituir o professor reflexivo e encaminhar-nos para o professor-pesquisador na perspectiva proposta por Stenhouse.

Nesses enfoques, não há intenção de instruir os professores da escola básica, mas sim auxiliá-los a analisar a sua prática, assim como os demais aspectos que a envolvem e, dentro do possível, estabelecer planos de ação. A contribuição dos condutores do processo de formação na promoção de estudos, debates, reflexões sobre a prática docente e, sobretudo, na articulação dos percursos formativos, torna-se importante em um primeiro momento, oferecendo contextos e suporte e, impulsionando a continuidade da formação dos professores em serviço até ela ser assumida pelos professores-pesquisadores da escola, coordenada por

⁶⁰ Nesse estudo adoto o termo expectativa em um sentido diferente de necessidade. Ao primeiro me refiro como os anseios e os interesses dos professores. Embasada em FERREIRA (1986) adoto o segundo para me referir “aquilo que é absolutamente necessário, exigência”. Portanto, ao que possa não estar consciente, sendo provocado pelo convívio com os colegas durante a formação ou pelos formadores a partir de sua percepção do contexto e do conhecimento sobre as tendências contemporâneas na formação de professores.

um profissional habilitado para tal, preferencialmente o supervisor/coordenador pedagógico⁶¹.

Seguindo essa concepção de formação, muitas atividades foram desenvolvidas junto aos professores da escola básica e muitos projetos foram implementados ao redor do mundo.

No Brasil esse tipo de atividades de continuidade da formação dos professores da escola básica vem se constituindo, em sua maioria, através de ações promovidas pelas escolas e/ou pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e pelas IES, ou pela parceria entre esses grupos, entre outros. A maior parte decorre de ações articuladas entre a universidade e a escola básica através de projetos de pesquisa e/ou de extensão ou de atividades encomendadas aos professores universitários ou às IES.

A fim de traçar um breve panorama, os eventos acontecem no *lócus* da escola, na universidade ou nas Secretarias de Educação. De maneira geral, são executados somente com os professores de uma área específica; com os de uma disciplina em particular; com um segmento de uma escola, de acordo com especificidades comuns, como por exemplo, com os professores que trabalham com os adiantamentos de quinta a oitava séries, com a Educação Infantil, com o Ensino Médio, etc.; com todo o grupo de professores de uma escola, com mais de um estabelecimento de ensino ou com toda uma rede municipal. Quando o grupo é muito grande, normalmente, são subdivididos em grupos menores.

A título de exemplo de atividades impulsionadas pelas Secretarias de Educação, muito bem avaliadas, Fusari (2006) cita o Projeto Grupos de Formação, desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão Paulo Freire, a partir de 1989 a 1982 com Mário Sérgio Cortello e Ana Maria Saul na Divisão de Orientação Técnica. Essa proposta atingiu todas as escolas da rede municipal e adotou dinâmicas de formação com intenção de favorecer o protagonismo docente⁶².

Nessa gestão, a prioridade primeira era a valorização do magistério através de várias medidas, principalmente com a criação do estatuto do magistério que, entre outras coisas, regulamentava a jornada de trabalho dos professores em 40h

⁶¹ Na rede pública, em algumas escolas, o papel do supervisor é desempenhado por professores com outras formações.

⁶² Disponível em http://www.revistaforum.com.br/sitefinal/EdicaoNoticialIntegra.asp?id_artigo=1093 .

semanais, com 20 horas na sala de aula e 20 horas destinadas a planejamento e formação remunerados. Na prática, Paulo Freire, na posição de Secretário Municipal de Educação, buscou romper o autoritarismo que costuma caracterizar a relação entre o poder público e seus funcionários. Os professores eram ouvidos e moldavam o programa pedagógico da Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

Nos grupos de formação, dentro de um programa de formação permanente, os professores discutiam sua prática na sala de aula e, nessa prática formativa, o coordenador encontrava "fragmentos de teorias" (palavras de Paulo Freire). Então eram expostos novos conceitos teóricos e, a partir daí, os professores retornavam para a prática, buscando reformulá-la.

Dentre outras iniciativas de formação interessantes, cabe mencionar o REDE, Repensar a Docência em Exercício⁶³, o qual se realizou na Prefeitura Municipal de Pelotas, RS no período de 2000 a 2002, gestado na parceria entre o Colégio Municipal Pelotense e a Escola Municipal Brum de Azeredo, ambas escolas pertencentes à rede de educação básica do município de Pelotas. Esse evento, segundo suas idealizadoras, "teceu redes com outras três escolas municipais" (Fernando Osório, em 2001, Bibiano de Almeida, 2001 e 2002, e João da Silva Silveira, em 2002), envolvendo cerca de 350 professores, ao longo de suas três edições.

O REDE não se resumia ao evento em si, era um processo para o qual havia toda uma preparação para a atividade e preocupação com essas produções pelos educadores, o ano todo. O evento, em si, era onde se dava a visibilidade ao projeto formativo, através da socialização de experiências, na sua reflexão e na *costura* teórica desses trabalhos, pela aproximação com a instituição Universidade. Tinha como desafios, dar conta da formação em serviço de professores, visando aos Projetos Político-Pedagógicos das respectivas escolas, e ampliar a dimensão do significado de trabalho coletivo. Seus objetivos eram: refletir a docência no contexto de crise paradigmática, valorizar a produção das escolas e sua socialização, e a reconstrução da esperança em meio aos pragmáticos cotidianos escolares (CHAIGAR e MARTINS, 2001).

Segundo suas idealizadoras, pretendia que os professores fossem e se

⁶³ Ver CHAIGAR, V.A.M.; MARTINS, D.A.A. REDE (Repensar a Docência em Exercício): escolas parceiras tecendo os fios de um novo "modo de ser" docente. **Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, v. 9, n. 2, p. 23 - 34, jul./ dez., 2001.

sentissem os sujeitos da sua formação. A idéia era posicionar a escola como protagonista da formação de seus professores e dar visibilidade ao que se produz na educação básica, revertendo a idéia de que essa não evolui, inclusive no imaginário dos professores. Embora esse evento não ocorra mais, e a supervisora da escola que participou deste estudo tenha se afastado da instituição, pareceu-me que a cultura desta escola⁶⁴, foi “mexida” por essas ações, possivelmente mantendo-se as mudanças pelo trabalho das supervisoras que assumiram essa tarefa.

Outros dois exemplos de projetos de formação docente nessa perspectiva são decorrentes de minha experiência pessoal vivida no Mestrado (PORTO, 2001) e no Doutorado (FOSTER, 2004, 2005, 2006, 2007) em que acompanhei esses projetos durante o tempo de estudos. Ambos foram realizados no *lócus* da escola, com professores da escola básica, por solicitação de supervisoras dessas escolas à profissionais atuantes em Instituições de Ensino Superior. A primeira atividade se desenvolveu por seis anos em uma escola do município de Pelotas/RS. Nos cinco primeiros anos congregava os professores da quinta à oitava série do Ensino fundamental, os supervisores e a direção, passando no último ano a envolver, também, os demais professores.

O segundo se mantém há quatro anos e envolve escolas da rede municipal de Montenegro/RS. Desenvolve-se tanto através de atividades realizadas na escola com a ida dos formadores, como na universidade, com a vinda das supervisoras da rede municipal participantes do projeto, as quais o conduzem em parceria com a coordenadora geral e dão seqüência ao processo em suas escolas. A primeira ação contou com apoio do CNPq e da FAPERGS e a segunda do CNPq, da FAPERGS, da UNISINOS e da Prefeitura de Montenegro, mas somente para o projeto em si, a participação desses órgãos não inclui qualquer tipo de apoio aos profissionais em formação.

Essas ações não foram definidas de antemão, sendo construídas em parceria, de acordo com as necessidades e com os interesses dos formandos. Ao longo do percurso formativo, provocaram o envolvimento dos professores e dos demais profissionais presentes na escola desde o planejamento das atividades. Essas atividades indicaram muito bons resultados na ampliação da compreensão de mundo e das práticas pedagógicas desses sujeitos e na melhoria das relações

⁶⁴ Uma das escolas organizadoras participou deste estudo.

escolares, repercutindo no trabalho docente, no da supervisão, no da direção e na vida da escola como um todo. Os professores, de modo geral, se mostraram motivados, engajados em proporcionar e dar o seu melhor nos encontros de formação e na concretização de atividades diferenciadas e envolventes com os seus alunos, surgidas a partir das necessidades desse cotidiano e dos interesses dos alunos. O caráter crítico-reflexivo envolvendo as dimensões sociopolíticas mais amplas, pareceu revesti-los de maior percepção do mundo e do entorno, com maior comprometimento com a melhoria de suas práticas.

O desenvolvimento em parceria com os colegas e com a coordenadora, em atendimento aos seus interesses e as suas necessidades, buscando considerar/valorizar as experiências profissionais/pessoais do grupo repercutiu no entusiasmo com a formação, ocasionando a constituição de grupos de estudos em algumas escolas, gerando em alguns casos atividades conjuntas com vistas à interdisciplinaridade e ações mais integradas entre os professores no desenvolvimento do processo educativo e no enfrentamento dos desafios cotidianos.

As percepções a que cheguei indicaram que os professores se fortalecem no coletivo, sustentados pelas discussões/reflexões realizadas, pelas relações estabelecidas e principalmente pelo apoio do grupo diante de dificuldades geradas pela adoção de alternativas pedagógicas inovadoras e, portanto, desconhecidas.

Além dessas, muitas outras atividades podem ser encontradas na literatura disponível. A maior parte bancada pelos profissionais da escola básica e por professores universitários através de projetos de extensão, com pequeno apoio financeiro, mas devido a questões estruturais, financeiras, ou pela falta de profissionais para conduzir esses processos no cotidiano da escola, elas ainda não atingem um número expressivo de professores⁶⁵.

Portanto, embora saiba existirem investimentos que tem propiciado ações de Formação Continuada aos professores da escola pública, o que observei, de modo geral, no cenário brasileiro, é que elas contemplam situações específicas. A grande maioria dos professores da escola básica dá continuidade ao seu percurso formativo através de ações pontuais – congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras cursos, oficinas – cursos de Pós-graduação, principalmente *Lato sensu*, presenciais ou à distância. No entanto, estas

⁶⁵ Conforme apresenta Giovani (1998), de modo geral, o objetivo dessas propostas é impulsionar processos de formação na escola básica até que eles sejam assumidos pelo coletivo da escola.

ações não são financiadas pelo governo brasileiro (o apoio é reduzido) e não são articuladas entre si e/ou com os Projetos Pedagógicos das escolas, como ocorre em países europeus por meio do apoio dos Centros de Formação⁶⁶.

Embora compreendendo que as ações pontuais não respondem a algumas situações contempladas no processo coletivo realizado na escola, entendo que essas atividades complementam a formação coletiva com foco na escola, trazendo outros ganhos significativos, devendo ser igualmente valorizadas como apoio ao fazer docente e ao desenvolvimento profissional. Sobretudo porque, sendo de participação voluntária, atendem à algumas necessidades específicas dos docentes e, ao se realizarem fora da escola, permitem interessantes movimentos dos educadores.

Fusari (2006) em relação a essa questão apresenta a sua posição da seguinte forma. Para ele, na intenção de superar o excesso de propostas de formação fora da escola ocorrido no passado é preciso tomar cuidado para não cair no extremo oposto, refutando as atividades de formação docente fora da escola, pois elas podem trazer inúmeros benefícios.

O deslocar-se de si é importante por vários motivos. Tomar distância do próprio trabalho, olhá-lo de longe, percebê-lo sob a ótica de outras leituras pode ter efeito muito satisfatório na avaliação que o educador faz do seu trabalho e do trabalho dos colegas (FUSARI, 2006, p. 19).

Conseqüentemente, o ideal é que a Formação Continuada ocorra em um processo articulado, dentro e fora da escola. Logo, ainda que seja fundamental investir na efetivação da escola como o ambiente privilegiado para a formação de seus profissionais, é importante congrega esforços para possibilitar saídas para a formação em outros espaços, de acordo com as necessidades específicas dos educadores e das escolas.

⁶⁶ Embora caiba destacar alguns esforços do Governo Federal no sentido de articular as ações de continuidade da formação os quais abordarei no capítulo 7, juntamente com o aprofundamento do processo desenvolvido nos Centros de Formação.

6. Dormente após dormente: os achados da pesquisa

Piúí, piúí, piúí, coloca a mão no meu ombro. Piúí, piúí, piúí, não deixa o trem descarrilar. Eu sou a máquina e vocês são os vagões e os passageiros são os nossos corações.

Autor desconhecido

Nas escolas de nossa região⁶⁷ é comum ouvirmos essa canção sendo entoada na pré-escola para ensinar as primeiras noções de organização aos pequenos estudantes. Com as mãozinhas nos ombros do coleguinha da frente, as crianças formam o popularmente chamado “trenzinho” e, assim, se deslocam de um local para outro. Quando a cito, lembro os olhinhos vivos e ansiosos de minha filha em seus primeiros ensaios de autonomia/desligamento de mim, aos dois anos de idade, direcionando-se para a sala de aula, para um novo, emocionante e mágico mundo que se descortinava.

Trago essa canção para a minha escrita porque a relaciono à metáfora dessa pesquisa como uma viagem de trem vivida por mim com o mesmo entusiasmo que via em minha filha. Entretanto, não estamos falando de uma viagem a passeio. Assim, mantendo unidos os vagões deste trem, representados por cada capítulo do referencial teórico, defini um trajeto para me levar aonde quero chegar: a resposta às minhas questões de pesquisa, sem perder-me, nem descarrilar. O segundo motivo de sua presença localiza-se na análise sobre o lugar do coração nessa caminhada, pois é ele que me impulsiona, mais uma vez, a ter a Formação Continuada de professores como objeto de pesquisa.

Explicitadas as motivações, as quais, segundo Boutinet (2002), em um projeto são o reservatório energético e simbólico a impulsionar à execução, vamos às aspirações que, segundo esse autor, orientam, canalizam e dirigem a energia para a ação.

Comparo a pesquisa desde a abordagem empírica até a análise dos dados a uma estrada de ferro construída dormente após dormente, em busca do conhecimento da realidade multifacetada da formação docente e seus

⁶⁷ Pelotas e adjacências.

desdobramentos. Uma estrada estruturada de forma a levar-nos aos nossos objetivos e que nos possibilite produzir uma versão desse processo, mediada pelos dados encontrados, pelas nossas concepções e pelo escopo teórico.

Considerando a complexidade do fenômeno a ser estudado, defini algumas escolhas metodológicas determinadas pelo problema, pelos objetivos e pelas características do contexto em que se inscreve a investigação, levando em conta os pressupostos teórico/metodológicos de apoio à proposta de pesquisa, aprofundados ao longo da investigação.

Esses propósitos encaminharam-me para a opção pela abordagem qualitativa de pesquisa (André, 1995; Bogdan e Biklen, 1994 e Bauer e Gaskell, 2002, Minayo, 1994, 2000), cujos princípios possibilitam a percepção dos múltiplos aspectos existentes no contexto a ser estudado, favorecendo o conhecimento mais aprofundado sobre a temática em questão.

Conforme aponta André (1995), esse tipo de pesquisa tem sido amplamente utilizado na área educacional, por permitir uma aproximação com os sujeitos e suas representações, atingindo um nível de realidade que não pode ser quantificado. Seguindo essa linha de pensamento, a pesquisa qualitativa, no entendimento de Minayo (1994), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (, p. 21).

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa impõe alguns pressupostos, que embora não necessitem estar todos, concomitantemente, presentes em estudos dessa natureza, resumem algumas características sinalizadoras da postura adotada nessa concepção de pesquisa. No que se refere a este estudo, destaco (p.47-51):

A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, desde a coleta até a análise destes. O tempo necessário para a realização do estudo deve ser suficiente para realizar a coleta de dados em profundidade até a saturação destes e é, de certa forma, imprevisível. Muitas vezes ocorrem mudanças nos rumos, as quais alteram o que havia sido proposto.

A descrição minuciosa dos dados é exigência fundamental para que os investigadores qualitativos os analisem em toda a sua riqueza, respeitando a forma como foram registrados e buscando visualizar todos os fenômenos como pistas em

potencial, que podem corroborar para a compreensão da realidade.

O processo é mais importante do que os resultados ou os produtos da investigação. O que interessa é conhecer qual o caminho percorrido para que a realidade seja como ela é, o que está interferindo/influenciando na ocorrência de determinado fenômeno e como ele está repercutindo nas pessoas/grupos investigados.

A análise dos dados ocorre de forma indutiva. Não há intenção de confirmar hipóteses, mas de construí-las a partir do recolhimento, agrupamento e inter-relacionamento dos dados. Muitas vezes, somente após o recolhimento destes torna-se possível perceber quais são as questões mais importantes no estudo.

O significado é de vital importância. O pesquisador precisa propor-se a apreender o modo como as pessoas dão sentido às suas experiências, às suas vidas, procurando certificar-se de que as perspectivas dos diferentes sujeitos envolvidos no processo investigativo foram percebidas adequadamente. Em razão disso, a condução da investigação implica o que poderíamos denominar um diálogo com os sujeitos.

Para a escolha dos interlocutores, apoiei-me nos estudos de Ozga (2000). Para essa autora, a investigação sobre as políticas públicas é um campo de conflitos que devem ser desvendados, pois, em seu entendimento, a educação e todos os seus desdobramentos são atos políticos. Nessa interpretação, as políticas públicas para a educação devem ser resultantes do diálogo, entendido como discussão e negociação da qual devem participar representantes dos diferentes segmentos da sociedade por elas afetados. No caso deste estudo, essa posição aponta para ouvirmos os professores do Ensino Médio. Levando em conta essas questões e o tempo disponível para a realização da pesquisa, fizemos um recorte de intenções quanto aos sujeitos fundamentais ao estudo e aos instrumentos de coleta de dados.

Escolhi trabalhar com a escola pública nos três âmbitos, municipal, estadual e federal, e delimito a amostra a um grupo que fosse representativo dos professores do Ensino Médio regular⁶⁸ da cidade de Pelotas, onde moro, pela facilidade de acesso aos professores nela residentes.

⁶⁸ A princípio, a intenção era trabalhar somente com o Ensino Médio regular, diurno ou noturno. Foi definido que o EJA Educação de jovens e adultos, não seria foco de nosso estudo, como aconteceu. Porém, por contingências de percurso, nossa amostra agregou professores de uma escola que possui também três turmas direcionadas somente a alunos surdos (uma de primeiro, uma de segundo e uma de terceiro ano).

O município possui quinze escolas de Ensino Médio na rede estadual⁶⁹, duas na rede federal e uma na municipal, totalizando 18 escolas públicas. No total existem em torno de mil professores do Ensino Médio no município de Pelotas. Adotei como critério para a escolha das escolas, as que desenvolvessem reuniões pedagógicas com frequência de semanal a mensal, previstas no seu calendário, facilitando o contato com os professores, para não ter que abordá-los individualmente. Participaram do estudo, efetivamente⁷⁰, cento e oitenta e nove professores do Ensino Médio, sendo quarenta e nove da rede municipal, lotados na mesma escola; setenta e oito da rede estadual, lotados em seis escolas, e sessenta e dois da rede federal, lotados na mesma escola.

Todas as instituições possuem outros níveis de ensino, além do Ensino Médio. A municipal atende à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e possui um curso de Magistério. Cinco escolas do Estado atendem ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil, e à Educação de Jovens e Adultos. Uma delas funciona exclusivamente no turno da noite e possui três Cursos Técnicos de Nível Médio (Informática, Administração e Contabilidade), Ensino Médio regular e uma particularidade, turmas de Ensino Médio com atendimento exclusivo para alunos surdos, em média, com quinze alunos em cada uma. A instituição federal, na unidade sede, em Pelotas, oferece dez Cursos Técnicos de Nível Médio, cinco cursos de Tecnologia em nível de Graduação, um curso de Educação Superior e cursos de Pós-graduação *Lato sensu*.

Para preservar a identidade das instituições e dos seus professores, escolhi outros nomes para designá-las nesta pesquisa e assim elas se transformaram em ESTRELA, INTEGRAL, QUATRO ESTAÇÕES, VIDA VERDADEIRA, SENTIDO, INSPIRAÇÃO, CONSCIÊNCIA e ENSINAMENTO⁷¹. Em momentos em que julguei importante explicitar a qual instituição estava me referindo, de modo geral, relacionei-as à rede de origem.

Para a coleta dos dados junto aos professores do Ensino Médio, utilizei um questionário com respostas semi-abertas (Anexo B), com o qual busquei conhecer a sua concepção sobre a Formação Continuada de professores, através de questões

⁶⁹ Dados fornecidos pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação.

⁷⁰ Este foi o número de instrumentos que retornaram.

⁷¹ Esses nomes fictícios são títulos de poesias dos "Poemas do trem". A escolha foi feita a partir daquilo que eu acredito que as escolas podem significar para aqueles que nelas vivem. Alguns remetem-nos à concretude do real e outros, ao horizonte da utopia.

que permitissem compreender o que pensam sobre ela, como a vem desenvolvendo, como percebem a sua contribuição em sua prática, além de colher sugestões de desenvolvimento desta, para melhor atender às suas necessidades. Para Bogdan e Biklen (1994), as técnicas de coleta de dados devem estar relacionadas aos objetivos e às características do estudo. Diante disso, apliquei um instrumento piloto com cinco professoras do Ensino Médio de instituições das três redes, a fim de afinar o instrumento de pesquisa.

Segundo Pádua (1997) e Moreira e Caleffe (2006), o questionário é o instrumento mais adequado quando a amostra apresenta um número relativamente grande de respondentes, facilitando a tabulação. Orientam os autores sobre a importância da objetividade e da clareza das questões, e da delimitação aos temas específicos de interesse, visando a obter as respostas aos questionamentos do estudo.

Evitar que as questões sejam muito numerosas ou longas é do mesmo modo recomendado, a fim de não tomar muito tempo do respondente e facilitar a interpretação do que está sendo pedido, podendo favorecer o preenchimento. Em muitos casos, a não-observância desses aspectos é uma das razões pelas quais o retorno dos instrumentos fica bem aquém do esperado. Também é lembrada pelos autores (op. cit.), a formulação adequada das questões para que as respostas não se restrinjam ao pensamento do pesquisador (com opções já definidas e fechadas demais), nem levem a um enorme volume de informações recolhidas, dificultando a categorização.

Por orientação de um estatístico, havíamos definido que eu explicaria os questionários nas reuniões pedagógicas, colocando-me à disposição para esclarecimentos, e retornaria posteriormente para recolher. Sugeri essa dinâmica aos responsáveis pela autorização para a realização da pesquisa. Porém, na escola municipal e na federal, estes consideraram mais adequado os coordenadores aplicarem nas reuniões pedagógicas, e em duas estaduais, os supervisores, também nas reuniões pedagógicas. Todos justificando que assim criaria menor transtorno e menor interferência nesses encontros. Em algumas escolas estaduais, por opção das supervisoras ou dos professores eu orientei os docentes sobre o preenchimento e deixei o material para recolher em prazo combinado.

A alternativa de explicar o questionário na reunião e deixá-lo para recolher posteriormente foi frustrada na primeira, segunda e terceira escolas. Na primeira, de vinte e sete questionários retornaram três e quase em branco⁷². Na segunda, de cinquenta e dois retornaram oito. Na terceira, de trinta e um retornaram oito. Compreendi, então, que precisaria de alternativas compatíveis com a realidade cotidiana dos professores, e que disponibilizar um tempo maior para o preenchimento das respostas, deixando-os pensarem melhor sobre as temáticas propostas, não reverteria, necessariamente, em benefício para o nosso estudo. Assim, procurei criar situações para que os instrumentos de coleta de dados fossem preenchidos e entregues no mesmo momento.

Na aplicação dos questionários aconteceram situações diferenciadas. Em três instituições, na QUATRO ESTAÇÕES, na INSPIRAÇÃO e na INTEGRAL, fui acolhida no espaço das reuniões pedagógicas. Em duas escolas, na ESTRELA e VIDA VERDADEIRA, orientei as supervisoras, as quais aplicaram na reunião pedagógica. Na CONSCIÊNCIA, orientei a supervisora, e ela os coordenadores, os quais aplicaram o questionário em suas reuniões de área. Na ENSINAMENTO orientei os coordenadores em sua reunião e eles, os professores, em suas reuniões de área. Na escola SENTIDO, cuja reunião mensal já havia se realizado no mês em curso, a direção e a supervisão, em conjunto, propuseram aos professores a extensão em quinze minutos no tempo de recreio para realizar essa tarefa.

A mudança na dinâmica de aplicação dos questionários não prejudicou a riqueza das respostas e dispomos de um excelente material, o qual pôde propiciar uma produtiva discussão a respeito da concepção sobre a ação docente e sobre a Formação Continuada dos educadores do Ensino Médio do município de Pelotas.

Para a ordenação e compreensão dos dados provenientes do questionário, foram utilizados procedimentos estatísticos, buscando identificar tendências.

Sabia, de antemão, que o levantamento através de questionário, opção feita para atingir um maior número de sujeitos, dificultaria o esclarecimento de algumas posições dos nossos interlocutores, uma vez que, para preservar sua identidade, os questionários não eram identificados e, por isso, não teria oportunidade de ouvi-los para além desse instrumento de coleta de dados. Diante disso, sempre que a resposta do sujeito não foi considerada por mim esclarecedora o suficiente, optei por

⁷² Os instrumentos tiveram de ser desprezados e a escola, um dos maiores educandários da rede estadual da cidade de Pelotas, não fez parte de nossa pesquisa.

apontar prováveis interpretações de seus depoimentos, a partir do referencial teórico e de minha vivência nesse contexto, embora saiba que pode haver outras. Ainda assim, em meu entendimento, esse material pode auxiliar a compreender posturas e tendências do pensamento docente contemporâneo.

Para interpretar alguns dados encontrados junto aos professores do Ensino Médio, realizei entrevistas nas unidades da UFPEL com diretores de Institutos, coordenadores de departamentos, coordenadores da Pós-graduação e secretários designados para fornecer essas informações⁷³. No CEFET-RS conversei com o Coordenador da Coordenadoria de Formação Inicial e Continuada e Certificação de cursos e na UCPEL com a Pró-Reitora e com a coordenadora do curso oferecido no presente ano (roteiro no anexo D). Nesse caso, as entrevistas foram adotadas com o objetivo de recolha de informações e compreensão, na visão desses sujeitos, de algumas possíveis causas para alguns resultados encontrados, visto que os dados disponibilizados no site das Pró-Reitorias deixavam algumas questões sem esclarecimento.

Entrevistas foram, ainda, instrumentos adotados para compreender as propostas de utilização dos laboratórios de informática existentes nos estabelecimentos de ensino participantes deste estudo (roteiro no anexo E).

A fim de elucidar o que ocorreu no processo seletivo no Estado do Rio Grande do Sul, fiz uma entrevista com a Coordenadora do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação (roteiro no anexo C) no período em que o processo seletivo desencadeado pelo PRO-IFEM foi foco de nosso estudo (2003 e 2004).

Segundo Gaskell (2002) “a pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca (p. 73)”, meio que permite a ambos, entrevistado e entrevistador, refletirem sobre a temática em questão, pois, segundo o autor (op. cit.), talvez “seja apenas falando que podemos entender o que pensamos (p.75)”. Para (Gaskell, 2002), assim como para Olabuénaga (1996), ao refletirem sobre a temática em questão, tanto o entrevistador quanto o entrevistado podem mudar conceitos e rever

⁷³ Busquei conversar com os responsáveis pelas unidades ou pela Pós-graduação por entender que poderiam expor uma visão mais refletida sobre esses contextos e suas dinâmicas. Em duas unidades da UFPEL, conversei com secretários designados por seus superiores pela impossibilidade destes me atenderem pessoalmente. No entanto, esses também mostraram uma visão crítica sobre as questões levantadas.

posições, negociando realidades, em decorrência dessa interação, criadora e captadora de significados, levando à produção de conhecimento.

Diante dos propósitos do estudo, a entrevista semi-estruturada, guiada por questões centrais, foi escolhida por oferecer maior liberdade aos respondentes e ao entrevistador, permitindo o surgimento de assuntos imprevistos na estruturação do roteiro da entrevista e propiciando inserir e/ou excluir temas no roteiro previamente estabelecido (CUNHA, 1995).

Os documentos foram outra fonte de dados, utilizada para desvendar a concepção de Formação Continuada presente no edital do PRO-IFEM e, por associação, ao menos nessa proposta, à concepção existente no Governo Federal. No caso desta investigação, entendemos que os documentos, tanto servem como uma fonte de informação contextualizada, como “surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39)”. Por isso, podem contribuir para uma maior compreensão do PROFOCO e de seus limites e possibilidades.

Para a análise de dados, adotei os princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), os quais favorecem “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977, p. 46).” A *análise categorial* (conceito de Bardin, 1977) é uma das técnicas para o tratamento dos dados na análise de conteúdo. Nesta abordagem, durante e após o levantamento de dados, a teoria e o problema de pesquisa são “responsáveis pela seleção e categorização dos materiais de texto, tanto implícita como explicitamente (BAUER, 2002, p. 195)”.

As categorias de análise, neste estudo, decorreram do esforço empreendido no estabelecimento de relação interativa entre o referencial teórico (a análise do PRO-IFEM, estudos sobre o Ensino Médio e sobre a Formação Continuada de professores) e os dados cotejados, orientando para a percepção de alguns núcleos de sentido presentes no material recolhido⁷⁴.

⁷⁴ Algumas manifestações aparecem em mais de uma categoria, assim como percebo que alguns temas poderiam ser discutidos em outra categoria que não aquela em que os situei. As escolhas foram guiadas, tanto pela significativa recorrência na manifestação dos professores, como, em outros momentos, exatamente pela sua pequena expressão. Da mesma forma, as recorrências não foram tratadas no sentido numérico em si e sim, os números em sua relação com outras questões que me pareceram significativas. Um número que em uma situação considere elevado em outra posso citar como pouco expressivo.

Tenho clareza, no entanto, que muitas constatações e análises apresentadas, para além dos limites dos instrumentos de coleta de dados e do referencial teórico adotado, foram possíveis pelo adensamento teórico e empírico resultantes de minha inserção e vivência no âmbito do Ensino Médio em duas das escolas pesquisadas ao longo de muitos anos, coletando dados em dados em contextos familiares, o que caracteriza esse estudo como de cunho etnográfico.

A pesquisa é definida como etnográfica por André (2000), quando há a permanência prolongada do pesquisador dentro do contexto a ser investigado, de forma a permitir a percepção de racionalidades que não são facilmente identificadas de outra forma. Isso por que elas estão estreitamente relacionadas ao contexto sócio-cultural em que são produzidas. Embora nesse estudo o instrumento investigativo tenha sido o questionário, aplicado de forma que não permitia aprofundar ou esclarecer questões com cada sujeito, a familiaridade da pesquisadora com esse cotidiano propiciou um conhecimento prévio, aprofundado durante a pesquisa, além de favorecer a análise e a interpretação dos dados.

Observei ao longo do percurso que o meu grande foco acabou sendo a concepção dos professores do Ensino Médio sobre a Formação Continuada e que os demais dados vieram no sentido de complementar essa análise, com a intenção de pensar possibilidades de um maior apoio aos professores em exercício no cotidiano da escola pública. Por isso, as categorias com os dados empíricos apresentam esse rico material em diálogo com os demais dados levantados. Após o tratamento dos dados, as categorias ficaram assim estabelecidas: A paisagem de fundo: a concepção de formação e de atuação docente; Os interesses dos alunos dando sentido à viagem dos professores para novos paradigmas educacionais; As reuniões pedagógicas: uma viagem coletiva em busca de qualificação docente?; Em um trem chamado escola, a Formação Continuada de professores: combustível para a mudança?.

6.1 A paisagem de fundo: a concepção de formação e de atuação docente⁷⁵

*Trocar figurinhas acho que é uma boa forma de corrigirmos, ou verificarmos se estamos andando no caminho desejado.
Professor da escola Integral*

*Gostaria de uma discussão para uma proposta para a educação para a cidadania na prática, (...) a educação como princípio educativo para o trabalho, para a ética e para a cidadania.
Professor da escola Ensino*

*Sou passível de erros, mas tento fazer um bom trabalho. Nestes trinta anos de magistério sinto como se fosse o primeiro, fico nervosa, fico inquieta, coloco em dúvida tudo o que eu fiz até hoje. Mas no caminho eu sei que dá certo.
Professor da escola Inspiração*

A concepção de formação e de docência dos professores pode ser comparada à paisagem de fundo em uma viagem, pois é nesse cenário que se movem esses atores escolares, os educadores. O aprofundamento dessa compreensão pode trazer importantes pistas para respondermos a alguns questionamentos que guiaram este estudo⁷⁶. Embora perceba que a concepção de formação permeia toda a nossa discussão, optei por refletir, nesse item, de forma situada, sobre algumas posturas que me pareceram emblemáticas, a partir da interpretação dos seus posicionamentos a respeito da Formação Continuada e da verbalização de algumas expectativas, sugestões e críticas às ações de formação.

Teoricamente, talvez possamos pensar que a expressão Formação Continuada de professores explicita por si só a sua definição, no contato com o campo empírico foi possível perceber que esse conceito não está claro para os professores do Ensino Médio, assim como para os demais profissionais que atuam no contexto escolar. Seja porque ele comporta todo tipo de atividade realizada após a formação inicial, desde leituras até um curso de Doutorado⁷⁷, por exemplo, ou

⁷⁵ Diante da complexidade da tarefa docente, as possibilidades de respostas são inúmeras, fazendo com que a repetição de uma resposta 15, 20 vezes, dependendo da situação, possa ser bastante significativa.

⁷⁶ Busquei compreender a concepção de docência por dentro dos significados atribuídos pelos professores à formação em serviço.

⁷⁷ Não está aqui implícito nenhum juízo de valor em relação a qual atividade seria mais importante, apenas pretendo destacar que são distintas em vários aspectos.

porque esta concepção de formação, assim como essa expressão, é recente e o seu sentido conceitual vem sendo pouco discutido no meio educacional.

Essa constatação tornou-se evidente ao conversar com os professores, supervisores e diretores desde o primeiro contato estabelecido com as escolas. Também, diante de alguns questionamentos realizados por alguns educadores durante o levantamento de dados, dentre os quais destaco a pergunta de uma professora sobre se a Formação Continuada não seriam somente as atividades que contavam para a progressão na carreira. Nesse caso, leituras, oficinas, cursos de curta duração, a participação em grupos de estudos e em grupos de pesquisa, o acesso ao conhecimento através da internet, por exemplo, não seriam ações de Formação Continuada.

Tentando compreender de onde vem essa interpretação, levantei a possibilidade de a palavra “formação”, no imaginário social, estar relacionada às ações que certificam e pontuam para o currículo e a progressão na carreira, como a formação acadêmica. Identifica-se nesse grupo uma forte associação entre Formação Continuada e Pós-graduação *Lato e Strictu sensu*. Setenta e quatro por cento dos professores do Ensino Médio participantes deste estudo possuem Pós-graduação, a maior parte em nível de Especialização.

No pólo oposto aos que associam Formação Continuada somente à progressão na carreira, é possível identificar afirmações de que a formação do professor é contínua, uma postura considerada emergente. Essa interpretação pode estar relacionada ao seguinte resultado: setenta e oito por cento dos investigados explicitaram a opinião de que a Formação Continuada melhora a atuação docente e, por isso, a realizam.

Nesse momento, interpretei esse dado de forma cautelosa, pois não podemos ignorar que o discurso sobre a formação como um processo permanente se escuta em toda parte, sobretudo nos meios de comunicação, sem, necessariamente, comportar a extensão do que isso representa. Todos sabem que a continuidade da formação profissional é uma exigência do mundo atual, relacionando, inclusive, a sua não-realização com a desqualificação profissional. Talvez na esteira dessa interpretação, a associação da continuidade da formação com atualização seja bastante recorrente. A concepção da formação como um processo de reflexão sobre a prática também aparece em nosso estudo em posições bastante interessantes, as quais abordarei posteriormente.

Analisando as manifestações dos nossos respondentes sobre a Formação Continuada de professores, identifiquei a presença de alguns tensionamentos, entre teoria/prática; conteúdo específico/educação em geral; pedagógico/burocrático, administrativo; indivíduo, individual/coletivo; certeza, garantias/incerteza; generalização/singularidade, presença/ausência dos pedagogos no cotidiano escolar; racionalidade instrumental/outras racionalidades; dentre os quais destaquei alguns para compreender melhor.

Percebi algumas tendências em diferentes níveis para uma ou outra polaridade. Em casos específicos, alguns educadores demonstram entender esses tensionamentos como dicotomias e, assim, defendem uma posição e rejeitam a outra. Em outros casos, demonstram concebê-los como complementares. E uma tendência, ainda, explicitou a visão sobre a necessidade de articulá-los, demonstrando a compreensão da simultaneidade desses pólos.

O tensionamento teoria/prática pedagógica é um dos conflitos clássicos dentro do campo educacional. Quem não ouviu a célebre e conhecida frase dita por alguns docentes da escola básica: “A teoria, na prática é outra”? Faz referência ao desconhecimento da realidade da escola pública por aqueles que muitas vezes nunca atuaram nesse meio, mas prescrevem a ação dos educadores da escola básica em decorrência do cargo e/ou lugar ocupado, os professores universitários ou ocupantes de cargos de gabinete. Decorre de um ranço histórico sobre a distinção entre a idealização das condições para o exercício da tarefa docente e a realidade da escola pública.

Mais recentemente, esse tensionamento pode ser associado à discussão sobre qual o conhecimento válido para a atuação docente na escola básica. O da prática ou o da teoria, da pesquisa, da academia? Principalmente porque, segundo aponta Tardif (2002), é cada vez mais forte a concepção de que os problemas da prática não são passíveis de resolução através da racionalidade técnica, e sim de saberes gerados e amadurecidos no próprio processo de trabalho.

Neste estudo, fecundas foram as manifestações sobre esse tensionamento. Assim, destaco as posições de alguns educadores cujo entendimento é de que as teorias educacionais são muito abstratas, não passando de teorias, não acrescentando nada à prática de sala de aula. Eles são contundentes ao afirmar⁷⁸:

⁷⁸ As manifestações dos professores, quando transcritas literalmente, serão apresentadas em itálico.

Teorias nem sempre são colocadas em prática.

Não acho que contribua, a prática de sala de aula é muito diferente das teorias pedagógicas.

Para quem ensina há muito tempo, essas teorias não adiantam nada, pois o professor sabe mais com a sua prática.

Os assuntos, na maioria das vezes, são vagos e totalmente fora da realidade da sala de aula.

Além desses depoimentos, trago para análise a postura de um grupo que demonstra claramente a expectativa de que as ações de formação sejam voltadas para a prática pedagógica, de forma mais objetiva. Um respondente requer, inclusive, *treinamento e instrumentalização ao ensino*, e esta é uma visão que, de certa forma, parece representar um retrocesso em termos de formação docente, pois está alicerçada na racionalidade técnica ou, por outro lado, pode apontar algum horizonte para a formação esperada.

Refletindo sobre essa compreensão dos nossos respondentes sobre a teoria, diríamos que a prática pedagógica dos professores oriundos das Licenciaturas é fundamentada na teoria. Durante a Formação Acadêmica, os saberes relacionados ao campo do conhecimento específico, os *saberes disciplinares* (Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa, etc.), e os *saberes curriculares* apresentados na forma de programas escolares (conceitos de Tardif, 2002), são teorias transmitidas nos cursos e departamentos universitários e fundamentam a prática, ao serem mobilizados durante a ação docente.

Na verdade, parece-me que, ao rejeitar a teoria, os nossos interlocutores estão se referindo às teorias pedagógicas, utilizadas para balizar a continuidade da formação docente na atualidade, as quais alguns não valorizam, não percebendo, muitas vezes, a possível contribuição para a resolução dos desafios diários postos à sua atividade. Entretanto, esses saberes também fundamentam a ação docente e se inserem entre os saberes da Formação Profissional: são os saberes pedagógicos, os quais se articulam com os saberes das Ciências da Educação e são recebidos na Formação docente Inicial através das instituições de Formação de professores, conforme esclarece Tardif (2002).

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (...). Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à Formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber fazer e algumas técnicas (Tardif, 2002, p. 37).

Para compreender melhor a resistência dos professores das Licenciaturas aos saberes pedagógicos, fomos buscar sustentação teórica nos estudos de Schön (1992) e Pereira (2000). Para Schön (1992), o processo de formação profissional, onde se inclui a formação de professores nas Licenciaturas, sofre grande influência do “modelo da racionalidade técnica”, na qual a atividade profissional é “dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (Pereira, 2000, p. 34) da área específica de atuação, as quais capacitam os professores para o desenvolvimento de sua atividade.

Segundo Pereira (2000), o modelo original desses cursos seguia a conhecida “fórmula 3 mais 1”, no qual as disciplinas de conteúdo, de responsabilidade das unidades básicas eram desenvolvidas nos três primeiros anos e as pedagógicas apresentadas no quarto ano de curso, pelas Faculdades de Educação ou Centros de Educação. As de conteúdo específico precediam e pouco se articulavam com as pedagógicas, igualmente pouco valorizadas nas unidades de origem das Licenciaturas. Em 1996, ano em que se realizou este estudo, o autor (op. cit.) identificou que, naquele momento histórico, muitos cursos ainda seguiam esse modelo.

A LDB de 1996, em decorrência de contribuições de estudiosos do campo educacional, passa a exigir a articulação das disciplinas pedagógicas com as específicas. Com certeza, muitos cursos alteraram suas estruturas no período que decorreu após a divulgação da pesquisa. No entanto, os professores atuantes nas redes de ensino foram, em sua maioria, formados em período anterior a essas mudanças, portanto, receberam essa formação.

Esses dois aspectos, a formação balizada na perspectiva da resolução de problemas utilizando a racionalidade instrumental, e a formação pedagógica descolada do conteúdo específico influenciam na concepção dos egressos das Licenciaturas sobre a teoria que, neste estudo, representa as discussões pedagógicas. O posicionamento desse grupo, oriundo das Licenciaturas, pode

decorrer de uma postura de rejeição às teorias propostas pelas Ciências da Educação (Pedagogia, Filosofia, Psicologia, Sociologia, etc.), às quais podem ser vistas como conhecimentos de menor importância. Essa postura pode advir, também, da dificuldade de articular as teorias da educação ao conhecimento específico.

Outra interpretação provável para a rejeição de alguns docentes às teorias pedagógicas encontra-se nos estudos de Lima (2005), ao apresentar a angústia dos professores da escola básica quando as ações de formação se restringem à teoria, sem estabelecer conexão com a prática docente. Expressivo número de nossos respondentes solicita a apresentação de soluções/resoluções aos problemas da prática nas ações de formação, parecendo rezear que os encontros de Formação Continuada se embrenhem por infindáveis discussões teóricas, sem estabelecer uma conexão mais objetiva com a prática cotidiana e seus desafios, como muitas vezes acontece.

Além dessa, Lima (op. cit) traz outra possibilidade para essa resistência, a qual pode auxiliar na compreensão das respostas dos professores do Ensino Médio participantes deste estudo: uma reação ao questionamento às suas práticas e aos seus saberes, gerado quando são propostos novos modelos de desenvolvimento do ensino. O questionamento às convicções e aos saberes dos professores, quando aceito, pode levar a movimentos produtivos; quando rejeitado, ainda assim provoca o conflito entre permanecer no lugar seguro ou fazer novos movimentos, acolhendo a incerteza.

Por isso, segundo Lima (2005), é tão importante valorizar o trabalho docente, aquilo que os educadores já fazem, e ter o cuidado de não agir, nos processos de Formação Continuada de professores, como se estivéssemos colocando seus saberes e seus conhecimentos abaixo, como “terra arrasada”. E, após destruímos as convicções desses sujeitos, propormos o movimento e esperarmos uma reação positiva e motivada para a mudança. Da mesma forma, é importante não agir como se estivéssemos trazendo as respostas para os seus problemas, mas provocar para que construam, percebam caminhos adequados à sua realidade e aos seus objetivos pedagógicos.

Ainda discutindo o tensionamento teoria/prática, os posicionamentos a seguir representam o pensamento de um grupo descontente com a condição dos profissionais condutores das ações de continuidade da formação (cursos, oficinas,

simpósios, palestras, entre outros), os quais, em seu entendimento, desconhecem a realidade da escola pública.

Que os instrutores (das ações de Formação Continuada⁷⁹) tenham conhecimento da realidade das escolas públicas. A teoria encontra-se em desacordo com a realidade que vivenciamos na escola. “Menos gabinetes e mais presença junto ao professor em sala de aula”.

Gostaria de que o enfoque dessas formações fosse trabalhado por pessoas com real experiência em salas de aula de Ensino Médio público, e não apenas com suposições acadêmicas.

Quanto à concepção das pesquisas acadêmicas como “suposições”, talvez precisemos refletir sobre essa posição. Pois ela é significativa no sentido de nos fazer (re)pensar a Formação Continuada de professores do Ensino Médio. Sobretudo ao constatar que em muitos casos nossos interlocutores têm razão, muitos formadores de professores apresentam situações completamente desconectadas da realidade da escola pública de nível básico. Além de outros que mesmo em ações em que seja possível fazê-lo, propõem atividades sem nem ao menos cogitar a identificação dos interesses, das expectativas e das experiências dos educadores desse nível de ensino, demonstrando não valorizá-las suficientemente.

Olhando mais a fundo, na busca do sentido dessas manifestações questiono se elas, de certa forma, não representam a resistência dos professores à figura dos formadores e às suas teorias pedagógicas, aos quais eu represento ao pesquisar a Formação Continuada de professores. Resistência que pode ocorrer em reação a projetos que, muitas vezes, não configuram sentido para suas práticas e, portanto, justificada. Pode advir, também, da rejeição às proposições dos formadores em decorrência desses atuarem no sentido de auxiliar os educadores da escola básica para melhor reproduzir as práticas sugeridas pela pesquisa universitária.

Essa concepção de formação reforça a idéia de que a “teoria” se produz na universidade e a “prática” se localiza na escola básica, como se os saberes da experiência dos professores desse nível de ensino fossem de segunda categoria, tivessem menor valor. Segundo Zeichner (2002) e Fusari (1999) esse comportamento, ocasiona um sentimento negativo de inferioridade e de

⁷⁹ Grifo meu.

dependência nos docentes da escola básica, e restringe as possibilidades deles se perceberem como produtores de saberes.

Ainda referente ao relacionamento entre os formadores e os educadores da escola básica, nesse tipo de formação, Zeichner (2002) faz uma crítica bastante pertinente, ao apontar o cuidado necessário na condução desse relacionamento com os professores, para evitar o estabelecimento de uma hierarquia indesejada. Se acreditamos na parceria como melhor caminho para favorecer o crescimento dos docentes de ambos os âmbitos em direção à autonomia pessoal, profissional e institucional, faz-se necessário reconhecer diferenças no trabalho desses segmentos, porém com valores equivalentes.

“Mais presença junto ao professor em sala de aula” diz o educador para os formadores. Mas na verdade, esse é mais um dos tensionamentos identificados em nosso estudo, a presença/ausência dos pedagogos no cotidiano escolar e no micro universo da sala de aula é vivida como um paradoxo. A ida dos formadores à escola na atualidade é motivada, de maneira geral, por ações com fins formativos (palestras, oficinas, seminários), por atividades de extensão ou pela intenção de pesquisar esse cotidiano como no exemplo da pesquisa que desenvolvi no Mestrado (PINTO, 2002) sobre o trabalho de Porto (2001) e na que participei no Doutorado (FORSTER, 2004, 2005, 2006, 2007).

Na maior parte das vezes, essas parcerias qualificam o trabalho de ambos os segmentos. Mas ocorrem casos em que essa relação é vivida com certo receio, conforme nos aponta Lima (2005), pois não são incomuns os casos em que a escola “abre suas portas” para a pesquisa, para a academia, porém, não têm o retorno dos pesquisadores sobre esse trabalho. Ainda é preciso considerar, episódios em que pesquisadores universitários fazem críticas profundas aos educadores da escola básica, apontando erros e limitações em seu trabalho, parecendo não reconhecer questões estruturais, entre outras, a interferirem nesse desempenho. Em razão dessas situações, entre outras, a presença dos formadores dentro da escola básica, nem sempre satisfaz aos educadores desse nível de ensino.

Na perspectiva dos formadores de professores, esses são outros aspectos a serem considerados ao se buscar o trabalho com os educadores da escola básica, a fim de que a relação entre a universidade e a escola básica seja produtiva.

A dissociação entre teoria e prática é, ainda, foco desse mesmo professor ao fazer uma crítica a trabalhos em eventos de formação, dizendo que gostaria que

fossem baseados mais em realidades no dia-a-dia. Estou cansado de projetos mirabolantes ou de projetos que funcionam especificamente na área em que surgem.

A compreensão explicitada por esse educador aparece em outros participantes do estudo. Realmente, algumas experiências apresentadas em eventos foram realizadas em escolas com todas as condições materiais, estruturais e de qualificação docente necessárias para a sua realização, as quais, não existem na maior parte das escolas públicas.

Algumas atividades são bem sucedidas, em decorrência de um conjunto de fatores confluentes. Na mesma escola, muitas vezes, em momentos diferentes e/ou com outros professores e/ou outras turmas, não são alcançados os mesmos resultados. Mas elas podem mostrar alguns caminhos e servirem como uma referência e até mesmo como um estímulo para outros educadores realizarem as suas próprias experiências.

No depoimento desse professor, gostaria de destacar ainda outro aspecto que embora possa não traduzir necessariamente o seu pensamento, me foi despertado por sua manifestação: a expectativa de que as atividades apresentadas em eventos de formação possam ser transpostas *ipsis litéris* para outras realidades. Uma visão ainda presente no meio educacional. Porém, isso dificilmente acontece, mesmo dentro da mesma disciplina, as especificidades do grupo de alunos, do conteúdo que esteja sendo desenvolvido e do estágio de desenvolvimento, entre outros fatores, exige a constituição de estratégias adequadas a cada situação.

Mas alguns sujeitos deste estudo parecem querer garantias, tal como esse que expõe: *gostaria de experiências que realmente deram certo.*

Embora hoje reconheçamos que “a concepção positivista de Ciência, marcada por prescrições e certezas” (CUNHA, 1998, p.10), oferecia uma falsa segurança, ela solidificou uma concepção sobre a atuação profissional. Apesar das prescrições não terem dado conta dos desafios existentes no contexto escolar, uma realidade complexa e multifacetada para a qual cada professor e cada escola precisarão encontrar as próprias respostas levando em consideração “n” variáveis nela presentes, ainda identificamos nos docentes a necessidade de ter certezas, fortemente solidificada no paradigma da razão.

A descrença nas metanarrativas⁸⁰ pode ser apontada como uma das grandes discussões do século XX. No campo educacional, no entanto, por conta da Formação Inicial, da cultura escolar conservadora, entre outras razões, continuamos esperando algumas respostas únicas para a resolução de questões tão singulares como as que vivemos em nossas salas de aula.

Por outro lado, talvez nossos sujeitos queiram garantias por estarem cansados de tantas proposições de mudança e experiências de formação, cujo retorno como apoio ao trabalho cotidiano quando acontece é pequeno ou, muitas vezes, nem identificado por eles. Logo, não podemos descartar a possibilidade de algumas ações não atenderem às necessidades e/ou interesses dos professores, pois não são poucos os respondentes a explicitarem seu descontentamento, afirmando que *às vezes não dá para utilizar; às vezes são fora da realidade; as dificuldades são sempre as mesmas; não raro os acréscimos são momentâneos; apresentam teorias longe do dia-a-dia do professor.*

Analisando as argumentações dos nossos interlocutores sobre o tensionamento teoria e prática, precisamos admitir que esse é um tema bastante complexo. Para Nóvoa (1992), a “teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade. (p.25)” A teoria é, portanto, ressignificada pelos formandos-professores.

Esse fato leva-nos ao debate sobre a posição da teoria pedagógica na Formação Inicial e Continuada de professores, quando buscamos compreender em que medida o seu suporte pode repercutir em práticas pedagógicas em uma perspectiva de ruptura com o paradigma tradicional de Ensino. Assim, considero fundamental destacar o quanto a teoria e a prática necessitam estar em constante diálogo para se justificarem. Da mesma forma como parece compreender esse participante do nosso estudo, ao dizer o seguinte sobre os eventos de formação: *tem me possibilitado fazer uma reflexão sobre a minha prática e isso me leva a outra prática que leva a outras teorias.*

Essa posição evidencia que a teorização não é sempre mal vista pelos nossos interlocutores do Ensino Médio. Dentre os exemplos nesse sentido, destaquei mais alguns. Dois respondentes consideram o conhecimento sobre o que

⁸⁰ Ver Silva, 1994.

se desenvolve em pesquisa no Brasil como um grande ganho propiciado por sua participação em ações de continuidade da formação. Outro valoriza as reuniões pedagógicas quando o assunto é interessante e gera teorizações. Teorizações, igualmente, bem vistas por outro educador, o qual destaca a reflexão fundamentada na teoria e em seu entendimento a melhor, como uma das contribuições percebidas em sua participação em ações de formação.

Nesse estudo, identificamos outros indicadores de que os professores do Ensino Médio estão cada vez mais atentos à necessidade de uma formação reflexiva, quando explicitam sua posição sobre as ações de Formação Continuada, reuniões pedagógicas e modalidades do tipo cursos, simpósios, seminários, oficinas, estarem favorecendo a reflexão e a revisão sobre a prática, possibilitando reavaliar e repensar o seu fazer. As falas a seguir exemplificam:

Nos leva refletir sobre o trabalho que realizamos.

Refletimos sobre educação, planejamento, avaliação, prática docente e temas atuais.

Desenvolvem o senso crítico.

Provocam o senso crítico construtivo.

A atividade docente é eminentemente intelectual e, portanto, a informação e o senso crítico são indispensáveis.

Esses docentes valorizam a reflexão sobre a prática propriamente dita, mas também para além dela. Incluem o desenvolvimento da criticidade como condição para um fazer qualificado, contrariando a neutralidade da Ciência proposta no paradigma da Ciência Moderna. O último enfatiza a profissão docente como uma tarefa *eminente intelectual*, exigindo, portanto, autonomia para ser desenvolvida através de uma ação atenta ao entorno. A reflexividade crítica sobre a prática é um dos fundamentos da Formação Continuada de professores no entendimento de Nóvoa (1992), podendo favorecer a promoção de uma ação sempre redimensionada, fundamental à constituição da autonomia docente.

Conforme bem explicita Carbonell (2002), a experiência docente gera conhecimento profissional formativo quando submetida à reflexão.

A experiência deve submeter o indivíduo à autocrítica, à análise, ao questionamento, ao olhar do outro; isto é, à reflexão que proporciona uma compreensão mais profunda de nossa prática pedagógica. A reflexão ativa a memória e ajuda a comparar nossa experiência presente com a passada; a contrastá-la com a de outros professores e professoras; e a revisar e

mudar nossas práticas, pois a reflexão é também experiência (p. 112).

Estudiosos da prática docente destacam, ainda, a importância de a reflexão levar à ação, à melhoria das práticas pedagógicas e à construção de novos conhecimentos e saberes pelos professores, em decorrência de um processo provocado pela formação, mas realizado pelos educadores. Para Esteban e Zaccur (2002),

no movimento de refletir sobre a dinâmica pedagógica – situada no contexto social – e de teorizar a seu respeito, tendo como referência a prática cotidiana, o/a professor/a vai se apropriando de sólidos conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, capacitando-se para questionar o cotidiano do qual é parte integrante e sua relação com a sociedade em geral e ampliando a percepção de si, de seus colegas e de seus/suas alunos/as como sujeitos que coletivamente constroem/destroem/reconstroem conhecimentos (p.23).

Nessa compreensão são valorizados dois movimentos: a reflexão como um processo individual e a reflexão coletiva, compreendidas como importantes e complementares. A troca entre os pares qualifica a reflexão individual, conforme aponta Zeichner (2002), tanto porque possibilita o apoio recíproco na análise dos desafios e na elaboração de alternativas, como porque o individualismo leva a interpretação de que os problemas cotidianos não são resolvidos, unicamente, em decorrência da incapacidade do próprio professor.

Setenta por cento dos participantes deste estudo explicitam ser a troca de experiências com os pares um dos principais objetivos pelos quais participam de ações de continuidade da formação, seja em simpósios, oficinas, cursos ou nas reuniões pedagógicas. Logo, podemos presumir que esses educadores reconhecem a validade de seus saberes experienciais e o dos colegas, além de demonstrarem disponibilidade para expô-los ao grupo, e receptividade para aprender com o “outro”, tal como expressam esses depoimentos:

Participo pela troca de idéias e experiências;

Muitas vezes percebemos nas reuniões que as nossas dificuldades e problemas com os alunos são comuns a mais de um professor.

Aprendo com cada experiência e procuro ajustá-las ao meu fazer em sala de aula.

Há uma troca de idéias e depoimentos de colegas, enfatizando a prática no trato com os alunos e novos métodos de ensino e avaliação.

Igualmente nas pesquisas realizadas por Tardif (2002), as “reuniões pedagógicas, assim como os congressos realizados pelas diversas associações profissionais, são mencionados pelos professores como sendo espaços privilegiados para trocas (p.53)” de experiência.

A experiência docente, hoje é reconhecida como constituidora dos saberes dos educadores, pois estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005), entre outros, mostram que os professores não reproduzem estritamente os conhecimentos recebidos na formação acadêmica e/ou produzidos na universidade, fundamentando a sua prática nos saberes produzidos na sua própria experiência, justificando a validade do protagonismo docente na formação.

Esse protagonismo, no entanto, é concebido em uma perspectiva relacional, pois segundo o autor (op. cit., 2002), é “através das relações com os pares e, portanto, do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade” (op. cit. p. 52), sendo retraduzidos pelos docentes a partir da interação com os colegas, proporcionando-lhes maior confiança em sua competência.

Corroborando o que apontam os estudos de Tardif (2002), evidencia-se nesta pesquisa que a experiência profissional dos nossos interlocutores, e a dos colegas, constitui fonte de aprendizagem sobre o trabalho docente e seus desdobramentos, assim como subsídio para o enfrentamento das dificuldades cotidianas.

É, portanto, o trabalho colaborativo como auxílio ao crescimento docente. O coletivo como suporte para uma prática docente autônoma. A autonomia situa os professores como sujeitos que se percebem capazes de produzir conhecimento. Como disseram alguns respondentes, a sua participação em ações de continuidade da formação, tem contribuído para a *construção de novos conhecimentos*.

Novos conhecimentos são exigidos dos professores da Escola de Ensino Médio mediante as novas exigências educacionais. Novos conhecimentos que, em muitos casos, se traduzem em novos conceitos, os quais implicam a revisão dos velhos e enraizados conceitos consolidados no paradigma tradicional de ensino. Igualmente, dentro da Pedagogia por competências (Perrenoud, 1997), muitas são as novidades, conceitos a serem reinterpretados, exigindo um maior *aprofundamento de estudos*, como um dos sujeitos da pesquisa afirma desenvolver nas reuniões pedagógicas.

O *auxílio nas questões conceituais* e a *revisão de conceitos* são destacados por dois participantes de nosso estudo como ganhos decorrentes de sua participação em ações de continuidade da formação. A elaboração e a revisão de conceitos sugerem a reflexão sobre os alicerces que sustentam e movem a prática, ações capazes de propiciar a *ressignificação da ação docente*, como aponta outro educador. A reflexão sobre a prática permite a *avaliação do próprio trabalho*, assegura um dos respondentes, ao lado de outro que entende necessitar, o trabalho docente *de avaliação constante*. Para dois participantes deste estudo, essa avaliação é feita quando, através da participação em eventos de formação se sentem capazes de analisar se a sua *docência é coerente*, conforme diz um deles, ou, como diz o outro: *vemos se estamos no caminho certo*. Posições semelhantes foram apresentadas por outros participantes deste estudo, demonstrando preocupação com a qualidade de seu trabalho.

Avaliar a própria prática implica identificar erros e acertos, reformular, mudar, propor-se a mudar. A avaliação do trabalho, a revisão de conceitos e a possível modificação de alguns princípios comportam uma postura de abertura e de questionamento às suas convicções, atitudes essenciais diante da transição de paradigmas. Essas atitudes possibilitam superar, em meu entendimento, aquilo que se constituía em uma das grandes limitações da atuação docente no paradigma tradicional de Ensino: a dificuldade de rever as práticas, visando à aprendizagem. Era comum um professor reclamar de haver repetido muitas vezes a “matéria” e de os alunos não terem aprendido, só que o fazia sempre do mesmo modo. Nesses casos, estamos falando de redirecionamento da prática, citado por Penteado (2002) e Vasconcellos (2002) como intrínseco a um processo educativo que se proponha a atingir a aprendizagem dos alunos.

Na presença de tantos processos avaliativos externos à participação dos agentes/professores no sistema educacional brasileiro – no caso do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM – e de outros condicionantes do fazer dos educadores do Ensino Médio, o vestibular, e o PAVE, por exemplo, esses professores, cujas falas destaquei, perceberem a avaliação como um processo não somente para responder a exigências externas, e sim para interpretar o seu próprio processo de trabalho, é uma postura desejável, pois condição para o alcance da autonomia docente. Contudo, cabe salientar a relevância de os critérios utilizados

para a avaliação de seu trabalho estarem relacionados à aprendizagem dos alunos, ao seu projeto pedagógico e ao da escola na qual eles atuam.

Para dois respondentes, os efeitos da Formação Continuada não se restringem a uma mudança situada, ocasionando repercussões bem mais abrangentes. *Levam a reavaliar sistematicamente a minha atuação*, assegura um deles, e *ajudam a repensar a prática constantemente*, destaca o outro.

Para Perez Gómez (2001), a reconstrução do pensamento prático do docente através da reflexão sobre a prática como processo permanente é uma das chaves da garantia de uma atuação relativamente autônoma e adequada às necessidades de cada situação pedagógica, vencendo, assim, o forte componente conservador da cultura docente.

Como essas posições me pareceram representativas de uma compreensão sobre a Formação Continuada como provocadora de mudança de cunho epistemológico, em direção a um novo fazer, destaquei-as, visando a compreender melhor o que poderiam significar.

Um desses sujeitos expressou essa posição ao questionarmos sobre a sua percepção a respeito das ações de formação em que não acontece o acompanhamento de sua prática, pois são esporádicas e pontuais. Os estudos que tenho empreendido sobre a Formação Continuada me levariam a creditar essa postura de avaliar sistematicamente a prática a um processo concomitante ao trabalho dos professores, como o que pode ser desenvolvido nas reuniões pedagógicas.

Na interpretação de Fusari (1999) sobre as possibilidades de contribuição da Formação Continuada, encontrei uma afirmação que considerei pertinente, para lembrar que a repercussão da formação não ocorre de maneira linear nos sujeitos. Ele diz o seguinte:

Existem professores que introduzem mudanças nas suas práticas independentemente da formação contínua. E existem aqueles que, mesmo com muita experiência de formação contínua, pouco ou nada alteram em suas práticas. As modalidades de educação contínua são meios, portanto, subordinados a determinados princípios e objetivos. A experiência mostra que, numa avaliação das nossas vivências com modalidades de formação contínua, sejam elas quais forem, algumas foram muito importantes, propiciando, de fato, desenvolvimento pessoal e profissional, outras não.

Algumas ações de formação mexem conosco, outras não, algumas provocam mudança, outras não. As que provocam mudança em algumas pessoas podem não provocar em outras. As pessoas reagem diferentemente ao que se passa nos eventos e/ou encontros de formação em serviço, os quais podem se constituir em estímulos à melhoria de suas práticas, estímulos ao movimento – temporário ou permanente – ou não desencadear movimento algum. Muitas vezes, um relato de experiência bem-sucedida, uma dica, uma referência, o contato com algum colega bastante motivado, entre outros, podem “nos tocar”, como diria Larrosa (2002), e servir como impulsionadores de alguns processos de reformulação favoráveis a uma melhor atuação docente.

As atividades das quais esses participantes de nosso estudo anteriormente referidos têm participado parecem ter ocasionado uma postura que pode se consolidar em ganho profissional/pessoal. A frequência com que o primeiro realiza eventos do tipo cursos, seminários, simpósios, oficinas é de duas vezes por ano, e o segundo mais vezes por ano. As reuniões pedagógicas em suas escolas têm frequência semanal e eles são assíduos, segundo as informações fornecidas ao questionário. Os dois possuem Pós-graduação em nível de Especialização.

A realização sistemática de eventos voluntários, a participação assídua nas reuniões pedagógicas com frequência semanal, o curso de Pós-graduação, entre outras situações, podem ter contribuído, cada uma com sua parcela, na valorização do repensar contínuo sobre a prática. Mas pode ser que não seja nenhuma dessas atividades a que provocou essa postura emergente, isso nem é o que mais importa. O que interessa é pensarmos que cada docente poderá ser tocado de diferentes formas e, assim, trago para discussão o quanto é rico proporcionar diversificadas experiências de formação com focos variados, como apoio ao complexo fazer docente.

Em contraposição, considero importante termos o cuidado para não cair no extremo oposto, no excesso de formação, pois, como apontam Escudero e Bolívar (1994), a qualidade do percurso formativo não pode ser medida pelo número de horas em formação. O ativismo na Formação Continuada seria tão prejudicial como a não-participação. O excesso de atividades, segundo esclarece Larrosa (2002), impede as pessoas de viverem realmente as experiências e elas apenas “se passam” conosco, mas não “nos tocam”, não “nos passam”.

Retomando o debate sobre a reflexão na ação e na formação docentes, diríamos que ainda é pequeno o número de respondentes que estendem essa ação para além da prática pedagógica propriamente dita. Mas suas manifestações são representativas de um pensamento emergente, no qual as reuniões pedagógicas são percebidas como o espaço privilegiado para a *construção e para a orientação sobre o Projeto Pedagógico da escola* em que trabalham; para a *percepção da identidade da escola*, para o *planejamento participativo*; para a reflexão sobre a *cultura escolar* e para o favorecimento do *envolvimento com a comunidade escolar*. Isso leva, na visão de um dos professores, ao *comprometimento* com a sua atuação.

Essas manifestações enfatizam novamente a dimensão crítica na atuação e na formação docente. Expõem, ainda, a compreensão de que a prática pedagógica é uma prática político-social, e como tal, inserida em um meio institucional por eles valorizado, corroborando a visão de Zeichner e Liston (1997).

A prática reflexiva competente pressupõe tanto um meio institucional que leve para uma orientação reflexiva como o uso de ações que valorizem a reflexão e a ação coletiva dirigidas não só para a modificação das interações dentro da sala de aula e da escola como também entre a escola e a comunidade imediata e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas (p.103).

Reiterando essa concepção, Veiga (2004) apresenta que “a discussão do projeto político-pedagógico se estende, ou deveria se estender, à discussão da escola de maneira geral e de suas relações com a sociedade (p.21)”.

Ao analisar a constatação de que essas posições não apareceram em grande número, lembro da manifestação de um professor que reclamou sobre o desrespeito da direção da escola em que trabalha às decisões tomadas pelo grupo de professores nas reuniões pedagógicas. Relacionando com as posições há pouco explicitadas sobre a expectativa de, na Formação Continuada, abordarem discussões que os aproximem de um maior envolvimento com a gestão escolar em seu sentido democrático, pensei que essas ações deveriam fazer parte do cotidiano escolar: a construção do Projeto Pedagógico da escola e a revisão periódica de seus princípios, possibilitando a sua reavaliação em movimento; a relação desse com os projetos pedagógicos dos educadores; a inclusão dos professores de forma mais participativa na gestão escolar e o respeito às decisões referentes a esse espaço em que passam grande parte de suas vidas, a escola.

Nesse sentido, a autonomia dos professores é relacional e pressupõe o constante diálogo entre o projeto próprio e o projeto da escola, não compreendido como o documento oficial, mas sim como um processo em constante construção. A autonomia desejável engloba a instituição escola, igualmente, pois se ela não gozar de certa autonomia, os professores não poderão se considerar autônomos no sentido *lato* do termo, pois dificilmente encontrarão espaço para priorizar o que é mais importante mesmo, pois estarão constantemente atendendo exigências burocráticas, conforme nos apontam Perez Gómez (2001) e Zeichner (2002).

Da mesma forma, a autonomia da escola não significa total liberdade de gestão administrativa. Resguardando o devido limite de participação relativo a cada segmento, implica uma relação com os sujeitos escolares e as suas necessidades, com as secretarias de ensino, com os familiares dos alunos e com a sociedade, pois a prática educativa é uma prática social. Para Perez Gómez (2001), a construção de uma escola democrática implica em um projeto coletivo de transformação da realidade, “não apenas porque requer o esforço cooperativo, como também porque o próprio plano de intervenção e transformação deve ser o resultado da reflexão, do debate, da negociação e da decisão da maioria (p.197)”.

Porém, essa participação impõe uma estrutura que a preveja de forma sistematizada e fóruns destinados a consolidar essas discussões, e esses espaços no interior da escola. No entanto, diante de tantas atividades impostas aos educadores, com uma carga horária tão elevada, como viabilizar para que essa participação se efetive? Ela acaba se constituindo em mais uma exigência, mais uma obrigação e, assim, poucos professores citaram as questões a ela vinculadas como metas da formação.

Zeichner (2002) corrobora a compreensão de que a reflexão sobre a prática não pode se restringir, unicamente, ao processo de aprendizagem. Porém, de outro lado, destaca a relevância de essas discussões não ultrapassarem o limite do razoável, ocasionando tamanha sobrecarga de tarefas que acabem interferindo na qualidade do trabalho docente em sala de aula.

Um participante deste estudo identifica as ações de formação do tipo congresso, simpósios, seminários como espaços para *divulgar o seu trabalho e o dos alunos (por eles próprios), e aprender com o outro (colega professor)*. Da mesma maneira que esses outros docentes que percebem a sua participação nesses eventos como *incentivo para aprender e buscar novos recursos; inspiração*

para propor projetos e cursos, além de permitir a troca com escritores. Nesses casos, estamos falando de autoria, da percepção de si próprios e dos alunos como autores/sujeitos de um saber capaz de auxiliar outros processos de formação.

A autoria é considerada por Contreras (2002) e Correia e Mattos (2003) como um dos fundamentos da autonomia. A autoria pressupõe o apoio em uma concepção pedagógica que a sustente e direcione as ações do professor. Nesse sentido, *a discussão sobre concepções pedagógicas*, como propõe um dos participantes deste estudo, é uma ação relevante quando se está buscando a ruptura com conhecidas propostas de desenvolvimento do ensino e de formação, e a construção de alternativas em sintonia com as exigências do momento presente.

Alguns de nossos sujeitos entendem ser necessário alavancar a formação do professor-pesquisador dentro da escola de nível Médio, conforme salientam ao trazer, entre outros aspectos, a importância *do conhecimento sobre novas pesquisas; do estímulo ao estreitamento da relação entre ensino e pesquisa; do estabelecimento de condições que propiciem a pesquisa dentro das instituições de Ensino Médio; do estabelecimento de uma rede de contatos com outros pesquisadores e da publicação e articulação com outras produções científicas.*

O estímulo desses princípios na formação e na atuação docentes faz parte de uma concepção rupturante com o paradigma tradicional de ensino, ainda dominante. Fundamenta-se em uma proposta que supera a reflexão sobre a ação docente como um processo individual e restrito à prática pedagógica, estimulando a pesquisa, a produção própria e a interação entre os professores-pesquisadores, favorecendo a autonomia docente.

Conforme apresentam Esteban e Zaccur (2002), no entanto, o conceito de professor-pesquisador é mesmo uma práxis em construção, a qual implica requisitos adequados para a sua ocorrência e, para isso, é preciso investimento em condições materiais, estruturais e espaço-tempo para o desenvolvimento da atuação e da qualificação docentes segundo esses princípios, como bem destacam nossos respondentes.

Logo, torna-se importante destacar a posição de Zeichner (2002), ao afirmar que a reflexão sobre a prática não deve negligenciar as condições sociais do ensino, as quais influenciam o trabalho docente em sala de aula. Não no sentido de utilizarmos a falta de requisitos como justificativa para o desenvolvimento de um trabalho desqualificado, e sim para pensarmos alternativas de enfrentamento a essa

situação, seja no âmbito estrutural, dentro da autonomia possível, como no âmbito político, lutando por melhores condições de trabalho.

Concomitantemente à compreensão da formação como capaz de levar a processos reflexivos, encontram-se posturas na contramão dessa interpretação, percebendo a Formação Continuada como reciclagem, como instrumentação. Eu diria que isso é compreensível e, para argumentar, apresento duas razões, entre outras possíveis: esse conceito, da formação como reciclagem, prevaleceu por muito tempo, e ainda é muito forte, solidificando uma concepção, inclusive sobre o trabalho dos professores da escola básica; a segunda refere-se ao reconhecimento de que a formação centrada na reflexividade crítica sobre a prática exige muito mais do que demanda o papel de ouvintes, até então desempenhado pelos educadores nos processos de formação docente centrados na transmissão do conhecimento.

Nas concepções com enfoque crítico-reflexivo, os educadores são protagonistas, e o estudo o apoio conceitual, o subsídio para a reflexão, a qual deve ocorrer sempre em interação com a prática em uma perspectiva retroalimentadora. Trata-se de uma construção processual, em que a revisão e a reformulação de conceitos a partir da análise do cotidiano e de suas urgências acabam sendo inevitáveis. A teorização própria representa a síntese desse processo e impulsiona os educadores para dividir essa produção com os pares, através de publicações e/ou encontros de formação.

Esses movimentos não são fáceis, sobretudo se considerarmos que por trás deles estão outras questões já discutidas neste trabalho, tais como: o paradigma de formação e de atuação docente na perspectiva de transmissão do conhecimento, alicerçado na racionalidade técnica, ainda presente na escola; a cultura escolar e a cultura docente conservadoras; as condições de trabalho dos professores do Ensino Médio (sobrecarga de trabalho e saturação de tarefas, tripla jornada, grande número de alunos por turma, etc.); e a constituição muito recente da cultura de valorização dos saberes dos pares com o mesmo nível de formação, entre os professores da escola básica, entre outros.

A prática reflexiva e a teorização sobre ela são, no entanto, no entendimento de Gauthier (1998), Perez Gómez (2001), Tardif (2002) e Tardif e Lessard, (2005), são ações fundamentais para levar os professores a uma melhor compreensão de sua atividade e, assim, sentirem-se mais seguros não só para identificarem o alcance de seus objetivos, mas para, ao serem capazes de nomear, objetivar e

compartilhar seus próprios conhecimentos e saberes e submeterem-nos à crítica, estabelecerem uma relação de igualdade com os professores universitários, o que pode favorecer o reconhecimento social.

Outro tensionamento que me chamou a atenção foi entre conhecimento específico, a que muitas vezes os sujeitos dessa pesquisa se referiram como a prática, e conhecimento pedagógico, interpretado como representando a teoria. Um número significativo de respondentes requer a abordagem de assuntos do conteúdo específico de atuação. Trinta e oito professores deixaram claro haver expectativa de ênfase no conteúdo específico de atuação nas reuniões pedagógicas e em cursos e oficinas, e cinquenta solicitaram oficinas e cursos voltados para a prática. Tal posição parece apontar um maior interesse em estratégias que repercutam mais objetivamente em seu fazer.

Os cursos e as oficinas sobre o conteúdo específico, de modo geral, inserem-se na perspectiva de atualização do conteúdo e apresentação de novas metodologias relacionadas a cada disciplina, considerando suas especificidades. O foco nos conteúdos disciplinares é fundamental quando se pensa em mudança nas práticas, sobretudo porque, conforme esclarece Fazenda (2003), cada disciplina possui abordagens metodológicas especificamente a elas relacionadas, as quais não podem ser adotadas em outras áreas, justificando essa solicitação dos professores. Um educador de Língua Portuguesa propõe encontros mensais de docentes da sua disciplina para leituras, estudo de textos e pesquisa de novas metodologias, evidenciando acreditar na capacidade do grupo de professores da escola de Ensino Médio como pesquisadores e construtores de saber.

Preliminarmente, considere que os respondentes que estavam solicitando a abordagem de assuntos específicos da área de atuação nas reuniões pedagógicas fossem os das instituições estaduais, pois essas congregam professores de todas as áreas, provavelmente dificultando a abordagem de temas específicos de cada disciplina.

Analisando melhor, identifiquei a ocorrência dessa solicitação em todas as escolas, sendo maior o número na instituição federal⁸¹, na qual as reuniões são semanais, por área, e envolvem somente os educadores do Ensino Médio. Ou seja, isso aconteceu na estrutura que apresentaria as melhores condições para promover

⁸¹ Nessa escola houve um processo de reformulação do currículo em decorrência de mudança na estruturação do curso de Ensino Médio e muitas horas foram dedicadas a essas discussões.

essas discussões, pois, na referida organização, seria facilitada a abordagem dos conteúdos específicos das disciplinas de atuação, através de diversos meios, tais como: fóruns de discussão, formação de grupos de estudo, trocas de experiências com os colegas que retornam de cursos, entre outras estratégias de formação.

Na escola municipal, embora as reuniões pedagógicas sejam separadas por áreas, congregam os docentes do Ensino Fundamental e Médio, provavelmente dificultando uma abordagem mais específica dos temas relativos a cada nível de ensino.

Resumindo, mesmo nas escolas em que as reuniões pedagógicas se desenvolvem separadamente, por conteúdo específico, há ainda a carência no atendimento de questões específicas da área de atuação, no entendimento dos docentes do Ensino Médio, segundo apontam nossos dados. O conhecimento dessas necessidades e expectativas pode favorecer o seu atendimento.

Representando o outro lado do tensionamento conteúdo específico/ educação em geral, um grupo expressivo solicitou que as reuniões pedagógicas e as demais ações de formação abordem a educação em geral. A essas solicitações, somamos os pedidos para a abordagem, nas reuniões pedagógicas, de discussões, tais como: debate filosófico sobre educação; contexto social e finalidades da escolarização; processos de formação e de produção de saberes; teorias de aprendizagem; teorias de aprendizagem e suas relações; políticas educacionais; Parâmetros Curriculares Nacionais; reforma do ensino; currículo e estruturas curriculares; teorias de aprendizagem; debate sobre qualidade x quantidade; cultura escolar; ética profissional; projeto pedagógico; compromisso com a atuação docente; e avaliação da prática pedagógica, assuntos que enquadrei na educação em geral.

Esses professores se interessam pelo estudo de temáticas mais abrangentes, relacionadas aos fundamentos da educação, as quais, em uma formação na perspectiva instrumental, não seriam valorizadas.

Talvez possamos citar a reforma do ensino através da Lei 9394/96 como um fator que veio provocar movimento nos educadores, ao propor grandes alterações no âmbito do Ensino Médio, trazendo a demanda de lidarem com situações novas e até então desconhecidas. Mas não só por isso, conforme tão bem explicita Morin (2000), “as realidades ou problemas que se colocam aos seres humanos são cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (p. 36)”, exigindo um olhar mais abrangente sobre eles.

Somando-se a essas questões, a atuação docente está sendo pressionada à mudança, ainda, porque os adolescentes mudaram sua forma de entender e reagir ao mundo que os cerca, e sua aprendizagem está relacionada, mais do que nunca, a um processo educativo que os envolva e vá além da simples transmissão de informações, superando o, muitas vezes monótono, aqui e agora da sala de aula. Caso contrário, torna-se quase impossível aos educadores manter os jovens atentos ao processo educativo

O interesse pela abordagem de temáticas da educação em geral foi constatado tanto na escola federal e na municipal, cujas reuniões pedagógicas congregam somente educadores de cada área, quanto nas escolas estaduais, cujas reuniões, provavelmente, abordem tendencialmente as temáticas relacionadas à educação em geral, devido à peculiaridade de envolver a todas as disciplinas, dificultando a especificação.

Esse é um aspecto importante a ser valorizado em nossos dados. A solicitação por essas temáticas e, sobretudo pela abordagem da educação em geral, surpreendeu-me positivamente, trazendo indícios de mudança em direção a uma atuação menos técnica e instrumental, a qual, sozinha, não está respondendo aos desafios contemporâneos.

Voltando à análise sobre o tensionamento conteúdo específico/educação em geral em nosso universo como um todo, eu diria que muitos pedidos para a realização de cursos de conteúdo específico ou sobre educação em geral podem decorrer da necessidade de atender a alguma dificuldade específica dos professores; da falta de oportunidade para participar das atividades existentes no campo solicitado ou do não-atendimento de seus interesses nas ações das quais participam, não podendo as solicitações serem relacionadas, obrigatoriamente, à dicotomia entre esses dois campos. Essa dicotomia, no entanto, é evidente quando alguns educadores rejeitam as teorias pedagógicas e as atividades sobre educação em geral, e outros, no sentido oposto, valorizam somente as ações ligadas ao pedagógico, deixando em segundo plano a necessidade de manter a formação dentro do conteúdo específico.

Essa constatação evidencia uma situação ainda forte dentro do sistema escolar. Quando pensamos haver ultrapassado a postura de defesa dos campos específicos, ao percebermos que os dois integrados subsidiam um trabalho docente mais qualificado, viabilizando formas alternativas de lidar com o mundo que nos

cerca, identificamos o quanto essas concepções estão enraizadas em muitos de nós.

Mas o fundamental é percebermos que esse paradigma está mudando. Um dos participantes desse estudo apresentou sua compreensão de que os cursos na área da educação *ampliam os horizontes da Licenciatura*, evidenciando a concepção de que esses campos são complementares. Portanto, podemos dizer que embora a passos não tão rápidos quanto gostaríamos, estamos caminhando em direção à superação dessa dicotomia.

Uma professora⁸² da escola SENTIDO, ao apresentar algumas idéias que considero de vanguarda sobre o trabalho docente, chamou-me a atenção para um outro tensionamento presente na atuação e na formação docente contemporâneas, decorrente das lógicas presentes na escola e dos espaços formais que essas lógicas padronizam, qual seja: racionalidade técnica/outras racionalidades. Isto é, a compreensão sobre a necessidade de envolver outras racionalidades para desempenhar a tarefa docente e de romper com algumas organizações de espaço e tempo presentes no contexto escolar.

Essa docente entende que as reuniões pedagógicas deveriam auxiliar a desenvolver algumas habilidades essenciais ao desempenho da tarefa docente, dentre as quais relato uma a seguir: *“Como se tornar uma professora interessante como eu sou, sem falsa modéstia. Só que eu já nasci espirituosa. Gostaria que o espírito artístico e intelectual invadissem o universo educacional.”*

A participante deste estudo credita a relação satisfatória com os alunos ao que poderíamos definir como seu espírito artístico, presente na *racionalidade estético-expressiva* (na interpretação adotada por Sousa Santos, 2000). Responsável pela criatividade, pela ousadia, pela inovação, exigências não só para o desenvolvimento de qualquer atividade profissional, como para viver melhor no mundo de hoje. A concepção sobre a ação docente alicerçada somente na racionalidade instrumental solidificou-se no paradigma da modernidade em decorrência de razões já tratadas neste estudo. A adoção de outras racionalidades para o enfrentamento de questões cotidianas, segundo os estudos de Sousa Santos

⁸² As idéias desse professor são consideradas indicadores de inovação. Embora aborde outras sugestões nessa perspectiva no capítulo “Num trem chamado escola, a Formação Continuada de professores: combustível para a mudança?”, optei por trazer essas para discutir dentro da concepção de formação.

(2000), pode ser relacionada a paradigmas emergentes, em busca da superação de algumas limitações identificadas no paradigma moderno.

Para analisar a interpretação dessa professora sobre a sua capacidade para lecionar como um dom inerente apóio-me nos estudos de Tardif (2002), o qual apresenta o seguinte:

Quando os professores atribuem o seu saber ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização (p.78).

Ainda que essa habilidade não seja somente inata, como a professora acredita, essa respondente parece ter uma boa relação com os alunos, bastante valorizada por ela. Estudos de Tardif e Lessard (2005) revelam que o trabalho docente é uma atividade com forte envolvimento afetivo, o qual consome uma boa dose de energia afetiva, pois “difícilmente os professores podem ensinar se os alunos não “gostarem” deles ou, pelo menos, não os respeitarem. Desse modo, suscitar esse sentimento dos alunos é uma parte importante do trabalho” (p.159).

Possivelmente seja essa percepção que move outro respondente, da escola CONSCIÊNCIA, a solicitar uma *palestra com especialista no aspecto afetivo*. Embora somente esse educador tenha expressado esse pensamento no questionário, ele não é o único com esse interesse. Quando fui conversar com a supervisora pedagógica da escola para discutirmos sobre a aplicação dos questionários com os professores, ela me perguntou se saberia de algum palestrante que pudesse abordar sobre a importância do afeto no processo de ensino aprendizagem e nas relações escolares, dizendo-me que essa é uma temática que sensibiliza expressivo número de educadores do educandário. Contou-me posteriormente já ter feito contato com a palestrante indicada para desenvolver uma atividade sobre o assunto e agendado a data. Essa escola é grande (quarenta e nove educadores participaram deste estudo) e possui autonomia para efetuar essas atividades, procurando atender às solicitações dos seus educadores, e valorizando as suas necessidades, assim como a eles próprios como sujeitos com influência nas ações da escola.

Outra idéia da educadora da escola SENTIDO, anteriormente mencionada, com ênfase na ruptura com o paradigma tradicional de ensino é a seguinte; “*gostaria*

de que o auditório, o bar, o refeitório fossem um “puxadinho” ou uma extensão da sala de aula, sem que isso parecesse piada de mau gosto.” Nesse depoimento, expressa a visão sobre as limitações do trabalho em sala de aula, talvez por perceber o quanto esse espaço está vinculado ao paradigma tradicional de ensino. Por isso, valoriza o trabalho em espaços diferenciados e com lógicas não-formais, visando, provavelmente, a que os estudantes tenham mais prazer em estar na escola e que isso propicie a aproximação dos alunos consigo e entre si, e, conseqüentemente, melhore a aprendizagem. Novamente percebe-se a ruptura com a racionalidade instrumental determinante do local adequado para o desenvolvimento do processo educativo, do formato das aulas, do local onde são ministradas, da forma de desenvolvimento, da relação entre os alunos, da relação professor-alunos, as quais, em sua proposição, deveriam ser totalmente alteradas.

Estudos de Tardif e Lessard (2005) confirmam sua posição. Segundo o autor, a interação propiciada pelas atividades mais informais vividas fora da sala de aula aproxima o professor dos alunos e eles entre si, impulsionando o desenvolvimento de relações positivas e enriquecedoras as quais favorecem a aprendizagem. Da mesma forma Sousa Santos (1993 e 2000), associa uma relação prazerosa com o conhecimento a maiores probabilidades de que esse se constitua em um processo emancipatório.

A análise dos tensionamentos identificados nesta pesquisa trouxe um panorama sobre a concepção de docência e de formação docente presente nos professores do Ensino Médio. Nesse universo, identifiquei que muitos educadores ainda concebem a docência somente a partir dos enfoques *prático-artesanal* e *técnico-academicista* (PEREZ GÓMEZ, 2001), os quais fundamentaram a Formação Inicial de muitos educadores em serviço e ainda estão fortemente presentes na universidade e na escola básica. Em convívio com essa situação, muitos depoimentos apresentaram indicadores de rompimento com esses modelos, encaminhando-se para princípios presentes no *professor reflexivo*, no *intelectual crítico* e no *professor-pesquisador*⁸³. A reflexão na ação, a autonomia e a autoria estão presentes no âmbito do Ensino Médio, tanto em expectativa como em posturas já consolidadas.

⁸³ A intenção não é contrapor esses enfoques, pois todos têm princípios importantes para a atuação docente, porém alguns pressupostos presentes nos dois últimos precisam ser superados.

Contudo, a dicotomia é observada tanto em professores com posições diferentes sobre o processo educativo adequado ao momento atual no âmbito do Ensino Médio, como no mesmo sujeito. Os professores que possuem uma visão conservadora e defendem o paradigma ainda dominante, estão acolhendo o novo, e os que pretendem romper com esse modelo, muitas vezes preservam concepções arraigadas que se estabelecem na contramão da mudança, indicando mesmo que a reformulação é processual e bastante complexa.

A Formação Continuada, em muitos casos, é interpretada como um percurso relacionado à experiência e aos processos de trabalho aos quais as ações de formação podem acrescentar qualidade, sobretudo na perspectiva de acompanhamento do trabalho docente. Outros, em contraposição associam a formação à realização de cursos e/ou a interpretam como teorização, vendo-a, conseqüentemente, dissociada da prática e com poucas chances de funcionar como apoio ao seu fazer.

Observando as respostas de nossos sujeitos, é possível identificar na escola básica de nível médio, o convívio de concepções em sintonia com as demandas de atuação e de formação contemporâneas, ao lado de concepções ainda na perspectiva *bancária* (conceito de Freire), nas quais os sujeitos, como educadores e como formandos, percebem-se como executores de uma ação instrumental e receptores e reprodutores do conhecimento produzido em outras instâncias.

No espaço entre esses posicionamentos, talvez exista um espectro de infinitas posturas diferentes. O momento atual é um período de transição de paradigmas, em que se busca a superação do ensino balizado na transferência de conhecimentos, através da edificação de outras propostas nas quais os aprendizes, alunos e/ou professores, sejam colocados no centro do processo de construção do conhecimento. Nesses momentos, segundo Cunha (1998), é perfeitamente normal conviverem concepções provenientes do velho e outras pertencentes a novos paradigmas, tanto em colegas de trabalho, com posturas divergentes, como até no mesmo sujeito, pois a mudança é processual, não abandonamos concepções enraizadas de uma hora para a outra.

Ao longo deste capítulo, vim buscando identificar concepções sobre a atuação e sobre a formação docentes, rupturantes com o paradigma tradicional de ensino. No item a seguir, afinco mais esse olhar no sentido de constatar como a inovação

aparece nas expectativas dos professores do Ensino Médio, e se eles percebem a possibilidade de utilizar-se do suporte da Formação Continuada para realizá-la.

A inovação nas práticas docentes: por trilhos ainda não trafegados?

Visando a atingir o objetivo de identificar como a inovação aparece nas falas dos professores do Ensino Médio, analisei as suas manifestações em busca da ocorrência da preocupação com a inovação. Para isso, considerei a incidência e as formas como eles se expressam em relação a essa. Encontrei noventa e dois⁸⁴ pedidos de que as atividades de formação desenvolvam práticas capazes de favorecer a constituição de alternativas pedagógicas inovadoras. Somando o número total de vezes em que foi citada a palavra “novo”, e indicadores dela, referindo-se aos seus interesses sobre temáticas a serem abordadas na Formação Continuada, e às atividades inovadoras já realizadas, chegamos a duzentas e noventa e três menções.

O termo “novas” é recorrente, referindo-se a idéias, práticas pedagógicas, metodologias, pensamentos, enfoques para um mesmo assunto, técnicas de ensino-aprendizagem, propostas, ferramentas educacionais, teorias, experiências, visão educacional, novidades, bem como mudanças metodológicas, metodologias e abordagens diferenciadas e metodologias alternativas.

Refletindo um pouco mais sobre o significado do “novo”, talvez devêssemos salientar que esse sentimento de trocar o velho pelo mais recente, seja um objeto ou uma idéia, não é uma característica exclusiva do momento atual. No imaginário do sujeito moderno, o conceito de progresso gerava uma grande expectativa, progredir era sinônimo de evoluir, significando que o recente seria melhor do que o antigo. Tal visão perdura em nossos dias, sendo maximizada pela conveniência de uma forte sociedade de consumo capitalista, a qual se beneficia ao gerar a constante necessidade de adquirir o mais atualizado, de última geração. Assim, no indivíduo pós-moderno, esse sentimento se maximizou; hoje tudo é muito mais rápido, inclusive a troca.

Logo, não é sem causa que a transitoriedade, o efêmero e a ausência são

⁸⁴ Algumas dessas manifestações foram proferidas pela mesma pessoa.

sentimentos muito contemporâneos, pois conforme aponta Villa (2004)⁸⁵, na pós-modernidade, a doença das aspirações infinitas não tem limite, a auto-realização é realizar coisas constantemente.

Ausência porque, segundo apresenta Larrosa (2002), estamos sempre computando o que não temos; o que ainda não somos; o que ainda não alcançamos. Isto até alcançarmos, quando o objeto de desejo deixará de ser importante, pois nosso foco estará mais adiante. Assim, a grande incidência da palavra novo, e de outras semelhantes, remeteu-nos a alguns questionamentos: o novo é bom somente por ser novo? O que é proposto como novo, na atualidade, é inédito ou já foi foco de outras teorias pedagógicas? Carbonel (2002) nos diria que em grande parte sim, já foi foco de outras teorias.

Levantamos, então, algumas questões para nos auxiliarem a refletir a cerca da visão dos educadores do Ensino Médio sobre o conceito de inovação, de certa forma, imposto pela reforma do ensino, a partir do desenvolvimento do processo educativo por meio de Competências e Habilidades.

Foi realizada a necessária reflexão para promover essa inovação? O principal argumento utilizado para justificar a reforma é a melhoria da aprendizagem, mas foi realizada a discussão sobre qual tipo de inovação pode favorecer a aprendizagem? Que tipo de inovação corresponde às atuais exigências educacionais? Os educadores têm clareza sobre qual tipo de inovação eles querem aprender a construir e por quê? Ou essa postura está relacionada à compreensão contemporânea de que é preciso acompanhar a evolução dos tempos, descartando o velho e buscando o novo, e, supostamente, o melhor?

Visando à explicitação do sentido da inovação e/ ou de seus indicadores para os professores do Ensino Médio, neste estudo, busquei identificar nas suas manifestações sobre as contribuições das ações de formação, e sobre as expectativas em relação a essas, atitudes, posturas e ações associadas ao que, alicerçada nos estudos de Sousa Santos (1993), eu interpretei como inovação. Assim, considerei a presença ou a expectativa de aquisição de capacidades, posturas ou ações nas quais existe um germe de ruptura com o paradigma tradicional de ensino, em direção à reconfiguração de saberes, de poderes e de conhecimentos no Ensino Médio.

⁸⁵ Seminário proferido pelo Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Espanha) no PPGEDU da UNISINOS – São Leopoldo, em setembro de 2004.

Segundo os dados coletados, os professores consideram que a sua participação em ações de Formação Continuada (cursos, simpósios, oficinas, reuniões pedagógicas, etc.) têm auxiliado no favorecimento de situações, tais como⁸⁶: conhecimento de novas metodologias e de metodologias alternativas; contextualização do conhecimento, abordagem de temas transversais; elaboração de projetos conjuntos e/ou interdisciplinares; acompanhamento do desenvolvimento tecnológico; relação do conteúdo com a realidade tecnológica; uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem (jogos, atividades com notícias, atividades com vídeo, internet, sites, páginas interativas, fóruns de discussão, e-mail); acesso a sites sobre avaliação;

Apontaram, também, como positivos: indicações de referências atualizadas; envolvimento com a escola; estabelecimento de maior aproximação entre teoria e prática no desenvolvimento do conteúdo com os alunos; visibilidade para teorias e práticas emergentes; melhoria da relação com os adolescentes; estímulo à sua criatividade e à formulação de atividades capazes de provocar a criatividade e a criticidade dos estudantes, entre outros.

E, ainda, solicitam que essas atividades impulsionem as seguintes situações: elaboração de projetos conjuntos, interdisciplinares e transdisciplinares; elaboração de atividades mais significativas e dinâmicas para os alunos; desenvolvimento da inteligência emocional do educando; uso de novas tecnologias; uso de recursos audiovisuais; trabalho voltado para a afetividade; melhoria da relação professor-alunos-pais-direção, mostrando estarem atentos a um amplo espectro de novas exigências educacionais e de formação profissional.

A atualização é citada pelos nossos respondentes como outra condição adquirida e/ou a alcançar através das ações de formação. Embora por si só ela não signifique inovação, na perspectiva proposta neste estudo, sem a atualização a inovação não se concretiza. A atualização é uma das razões pela qual setenta por cento dos participantes deste estudo dizem participar de atividades de formação. A palavra é utilizada para se referir ao conhecimento de novas metodologias e concepções, relacionadas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; ao acesso a informações sobre conhecimentos gerais e sobre assuntos abordados pela mídia, e atualização, no tocante ao conteúdo específico.

⁸⁶ Algumas atividades aparecem nos dois blocos, no primeiro em que destaquei as já identificadas como contribuições e, no segundo, no qual listei as atividades localizadas em nível de expectativa.

Alguns, ao citarem temas atuais, fazem a relação com a violência, com as drogas e com a sexualidade, com os chamados temas transversais propostos na reforma do Ensino.

Novas metodologias ou novas linhas: necessariamente inovação?

Em nossos dados, constata-se uma grande solicitação dos educadores pela abordagem de novas metodologias nas ações de formação em serviço, tanto nas reuniões pedagógicas como nas modalidades de formação do tipo cursos, seminários, congressos e oficinas. Elevado número de educadores solicita o impulsionamento dessa aprendizagem e um grande grupo destaca os ganhos já obtidos.

O conhecimento de novas metodologias de ensino-aprendizagem é um dos grandes focos dos professores deste estudo quando provocamos a discussão sobre a inovação, mas não é o único. Eles querem aprender a lidar com essas atividades na prática, por meio de cursos e oficinas, e o expressivo número de 26% sugere a abordagem do assunto nas reuniões pedagógicas. Um professor expressa o desejo de receber auxílio para diversificar atividades.

Constata-se a intenção de mudança, paralelamente à dificuldade de sair do lugar seguro. Ao explicitar essa dificuldade, esse educador chamou-me a atenção que o apoio pode favorecer o desenvolvimento de novas metodologias, mas, acima de tudo, que o grau desse apoio pode ser diferenciado em cada sujeito. Esse suporte, ainda, muitas vezes, necessita do enfoque específico de cada campo do conhecimento, sendo direcionadas as propostas de formação para o desenvolvimento de cursos e oficinas dentro do conteúdo específico, conforme requerem alguns dos nossos sujeitos. Pois, ao se falar em metodologias inovadoras no Ensino Médio, fica evidente que algumas abordagens são comuns a todas as didáticas, mas outras, estreitamente ligadas a determinados campos, não podem ser adaptadas a outra área e/ou outra disciplina. Além disso, em alguns aspectos, a forma de se chegar ao conhecimento difere de área para área.

As metodologias diferenciadas parecem ser, na concepção dos docentes, o principal instrumento para promover mudanças na prática. No entanto, apoiando-me nos estudos de Penteado (2002), faço a distinção entre técnicas de ensino inovadoras e metodologias de ensino inovadoras, termos citados por alguns dos

nossos respondentes como sinônimos. Técnica traz embutida a concepção de ciência aplicada, relacionada à racionalidade instrumental e ao modelo tradicional de ensino, percebendo-se a inovação como produto. Essa dinâmica posiciona os professores da escola básica como executores de estratégias elaboradas pelos professores universitários, esses sim, produtores de conhecimento. Metodologias de ensino são por mim definidas como as ações docentes e seus respectivos fundamentos epistemológicos, adotadas com o objetivo de chegar ao conhecimento, às quais, nesse estudo, associo a inovação como processo.

De outro lado, no entanto, podemos utilizar metodologias diferenciadas em uma concepção de educação conservadora, e podemos utilizar metodologias bastante conhecidas, de uma forma em que os alunos sejam construtores do conhecimento e produtores de saber. Conforme aponta Kuenzer (2005), referindo-se à mudança no âmbito do Ensino Médio,

não se trata de discutir procedimentos didáticos ou uso de materiais, mas a própria relação que o jovem estabelecerá com o conhecimento em situações planejadas pelo professor ou em situações informais. Adentramos, pois, no terreno da epistemologia (p. 76).

Dentro de uma concepção de educação dialética (Vasconcellos, 2002), por exemplo, a inovação representa a mediação do professor, no sentido de levar à mobilização para o conhecimento, à construção do conhecimento e à síntese do conhecimento, expressada através da produção dos estudantes. Nesse caso, a inovação se relaciona a uma ruptura com o paradigma tradicional de ensino, ao propor outra posição diante do trinômio conhecimento, alunos e professor, visto este último, como mediador do processo educativo. Essa concepção implica a resignificação de saberes, de poderes e de conhecimentos no Ensino Médio.

Analisando ainda situações nas quais estão presentes as novas metodologias em uma perspectiva inovadora, identificamos que, para muitos dos nossos interlocutores, a realização de ações de continuidade da formação auxiliou na constituição de algumas habilidades e na valorização de outras, fundamentais para o investimento no protagonismo juvenil na formação de Ensino Médio, tais como: *na contextualização do conhecimento; na adaptação dos conteúdos à realidade; na aproximação das novas realidades; no estabelecimento de maior aproximação entre teoria e prática no desenvolvimento dos conteúdos*. E eles esperam que isso

favoreça o *desenvolvimento de atividades com sentido para os alunos; a aprendizagem de metodologias que relacionem o conhecimento com a vida real do aluno.*

Logo, essa compreensão dos nossos sujeitos revela uma postura rupturante com a existente no paradigma tradicional de ensino, em direção a novas alternativas de desenvolvimento do ensino.

No que diz respeito às reformulações que se fazem necessárias no contexto escolar, um respondente percebe-as de forma bem mais abrangente, citando ser preciso apostar na *reinvenção do espaço-tempo da sala de aula*, explicitando a compreensão de que, se pretendemos impulsionar mudanças no meio educacional, precisaremos ir além da troca de um modelo por um novo, como se substituíssemos um catálogo de ações por outro, igualmente alheio às reflexões/decisões docentes.

Os sujeitos deste estudo, quando expressam as suas expectativas em relação à aprendizagem de novas metodologias para trabalhar com os estudantes, citam o trabalho com novas metodologias de ensino-aprendizagem, como com linguagens alternativas e com o uso de mídias, tais como: jogos, atividades com jornais, atividades com vídeo, qualificação em uso de recursos multimídia e utilização de softwares do conteúdo específico (matemática) e tecnologias decorrentes da informática (uso da internet e de e-mail, acesso a sites, participação em páginas interativas e em fóruns de discussão).

Considerando que a melhoria das condições de acesso dos alunos à informática é uma das grandes ações do Governo Federal no presente momento, investindo em estrutura, equipamento e qualificação docente, através do PRO-INFO, Programa Nacional de Informática na Educação, julguei importante compreender como a informática é percebida pelos professores e como está sendo adotada nas escolas.

Informática na sala de aula, uma linha desejada?

A aprendizagem da informática no Ensino Médio apresenta-se como uma exigência educacional dos nossos tempos, tanto por questões de empregabilidade como para os jovens lidarem com questões de vida em uma sociedade cada vez mais informatizada.

No que se refere às atividades relacionadas à informática, identificamos 20 pedidos para aprender a trabalhar com elas e um pequeno número de manifestações sobre o reconhecimento da aprendizagem já solidificada. Cursos sobre informática na educação e tempo para usar a internet são algumas requisições dos nossos interlocutores. Quanto às aprendizagens já concretizadas, citam: planejamento de aulas utilizando novas tecnologias; ampliação da capacidade de interagir com os alunos usando a tecnologia disponível (fóruns de discussão, páginas interativas, e-mail); acesso ao uso de recursos tecnológicos e a sites de avaliação; uso de páginas interativas; relação do conteúdo com a realidade tecnológica; acompanhamento do desenvolvimento das tecnologias e incorporação de novas tecnologias.

A associação das expressões, na educação e na sala de aula, ao se referirem às novas tecnologias de informática, é um indicador de que, de alguma forma, querem a integração dessas linguagens ao cotidiano escolar, mas não pude perceber nas suas manifestações, se como um conteúdo a ser ensinado aos jovens, ou como outra linguagem para desenvolver os conteúdos curriculares e promover a aprendizagem dos estudantes, entre outras possibilidades.

Na intenção de interpretar melhor esses dados, procurei conhecer quais as efetivas condições de acesso dos professores a cursos de informática, a computadores para uso pessoal/profissional e a laboratórios, para desenvolverem atividades com os estudantes. O acesso ao uso permite aos professores darem continuidade ao aprendido e, assim, fixar mais essa vivência. O uso esporádico, nessa área, leva rapidamente ao esquecimento e à insegurança para trabalhar em sala de aula com os jovens, os quais, normalmente, dominam mais essas linguagens.

Em Pelotas existe um Núcleo de Tecnologia Educacional, o qual é vinculado ao PRO-INFO, Programa Nacional de Informática na Educação, um programa do Ministério de Educação e Cultura, desenvolvido pela SEED Secretaria de Educação a distância, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais do Brasil. O objetivo desse programa é introduzir e promover o uso pedagógico da informática na educação na rede pública de Ensino Fundamental e Médio. Segundo informou uma funcionária do Núcleo de Pelotas, existem sempre cursos em andamento⁸⁷. A

⁸⁷ Dados fornecidos por funcionária do núcleo.

divulgação dos cursos é feita através de correspondência enviada às escolas estaduais e municipais de Pelotas.

São oferecidas em torno de dez a quinze vagas em cada módulo para todos os professores da rede estadual e municipal, dependendo da especificidade do curso. Os cursos são gratuitos e elaborados de acordo com a demanda e com as condições do núcleo, sendo disponibilizados nos turnos da manhã, tarde e noite, e os docentes os realizam em seus horários de folga, pois não são liberados das aulas ou do horário de cumprimento. Os temas mais procurados têm sido Word básico, Power Point, internet e atividades para desenvolver com os alunos em sala de aula, entre outros.

Na escola municipal investigada, a CONSCIÊNCIA, existe um computador na sala dos professores para o uso dos educadores, um em cada coordenadoria para uso dos coordenadores de área, e três laboratórios de informática. Hoje a escola possui um Núcleo de Informática constituído há um ano, coordenado por um professor de Educação Física que havia feito alguns cursos por interesse pessoal e, posteriormente, participou dos cursos oferecidos pelo Núcleo de Tecnologia Educacional do PRO-INFO. O Núcleo da escola dispõe de profissionais para apoio ao trabalho pedagógico, os quais permanecem presentes durante o uso da sala. O apoio técnico ao equipamento é realizado pela Prefeitura Municipal de Pelotas, através de funcionários de uma firma especializada.

Segundo o professor responsável pelo núcleo dessa escola, o primeiro laboratório foi montado há mais ou menos uns dez anos, por iniciativa de um grupo de educadores da Coordenadoria de Matemática que o solicitaram ao Governo Federal. Então a escola reformou uma sala para esse fim e recebeu 15 computadores. Nesse espaço, os professores de todas as disciplinas agendavam a sala mediante a apresentação de um plano de atividades, possibilitando a preparação do material a ser utilizado e a organização do funcionário responsável pelo suporte pedagógico. A exigência do plano de atividades tinha, também, o objetivo de impedir que esse espaço fosse utilizado como um local de escape, conforme andou acontecendo pela iniciativa de alguns docentes que sempre terminavam a sua aula antes do horário previsto.

Esse laboratório, no momento atual, está interditado devido ao estado das máquinas, defasadas e muito lentas, impossibilitando o uso da internet, o que ocasionou a sua desativação. A escola, então, encaminhou um projeto à Prefeitura

solicitando computadores novos. O projeto foi aprovado, no entanto, está trancado em decorrência de terem vindo máquinas diferentes das estipuladas na licitação, ocasionando a devolução dessas. Mas, segundo o coordenador do núcleo, o impasse já está sendo solucionado e deve se resolver em breve.

Um segundo laboratório foi montado com máquinas doadas pela comunidade e sua origem foi o objetivo de oferecer cursos de digitação, aproveitando a disponibilidade dos professores do extinto curso de Escritório da instituição. Depois, virou laboratório para cursos básicos, Word e atividades simples. Atualmente, possui 15 computadores e é bastante freqüentado, utilizado como sala de internet, para os alunos. Esse ambiente é administrado por estagiários de Cursos de Informática, através de um acordo via-prefeitura, e por alguns professores da instituição com carga horária livre.

Posteriormente, foi montado um terceiro laboratório com seis computadores, especificamente para o uso dos alunos surdos. Em um período em que o primeiro estava desativado, foi utilizado pelos demais alunos da instituição, porque a capacidade dos computadores permitia a realização de atividades que nos outros estavam inviabilizadas. Porém, os professores que trabalham com os alunos surdos solicitaram de volta a exclusividade no uso do laboratório e foram atendidos.

Perguntei se os laboratórios eram bastante utilizados. O coordenador do Núcleo relatou que a utilização fica aquém do esperado, o que preocupa a direção, a alguns professores e a ele próprio. Assim, a escola, através do Núcleo, realizou uma pesquisa junto aos professores para diagnóstico da situação. A partir dela, criaram um projeto de capacitação básica, com o objetivo de atender a algumas dificuldades expressadas pelos respondentes. Estão aguardando a chegada dos novos computadores para realizar as oficinas, pois os antigos não oferecem condições. Na rede municipal, não existe um professor de informática nem uma disciplina específica com carga horária para realizar atividades com os estudantes.

Quando perguntei sobre o interesse dos alunos pelas aulas, nosso entrevistado respondeu-me que as turmas da noite e da tarde ficam motivadas em ir para a sala de informática. Os jovens que estudam no turno da manhã são os menos interessados, sobretudo porque só realizam atividades orientadas pelo professor, não podendo fazer o que querem e, segundo o coordenador, a grande maioria possui computador em casa, e essa atividade não os está atraindo mais.

A escola ESTRELA, da rede estadual, desde 2001 possui uma sala de informática, a qual pode ser utilizada por professores e alunos. Os computadores foram comprados com verbas do PRO-INFO e do orçamento participativo, totalizando vinte e três máquinas. A proposta de uso é para todos os docentes com seus alunos, a fim de trabalhar conteúdos curriculares, com o apoio das tecnologias de informação e de comunicação.

A sala, segundo sua supervisora, é pouco utilizada. Esse fato, em sua interpretação, ocorre devido à falta de qualificação dos professores, os quais receberam uma formação superficial e aligeirada, quando esse espaço começou a funcionar. Além disso, cita a falta de apoio pedagógico e técnico nas escolas, para o uso e o enfrentamento das situações que surgem no cotidiano.

Perguntei à supervisora se o espaço-tempo de formação na área de informática, propiciado pelos cursos oferecidos pelo Núcleo de Tecnologia Educacional, estava auxiliando a capacitação dos professores. Para ela, o fato de os cursos serem oferecidos no horário de trabalho, pela manhã e à tarde, e os educadores terem carga horária fechada, constitui-se em um problema, pois, para os realizarem, precisam deixar as turmas e recuperar as aulas posteriormente⁸⁸.

A escola estadual INSPIRAÇÃO possui dois computadores para o uso dos docentes, um na sala dos professores e outro na sala da supervisão. Desde 2002, a instituição destinou uma sala para o uso da internet pelos alunos e comprou computadores com verba própria, “para os jovens passarem pelo processo de inclusão digital”, como me narrou seu diretor de turno. A sala é usada sob agendamento e funciona como uma “Lan House”, na qual os alunos podem fazer pesquisa e/ou navegar na internet. Os professores não vão para esse local com as suas turmas, apenas interagem com os alunos sugerindo trabalhos de pesquisa a serem desenvolvidos nesse ambiente. Alguns professores, segundo esse diretor, enviam e-mails para os alunos propondo atividades, como uma forma de estimular a comunicação por correio eletrônico.

Alguns voluntários atuam como administradores desse espaço, a maior parte alunos com domínio da informática. A sua função é registrar o nome do usuário, controlar o tempo e a forma de utilização, procurando evitar o ingresso em sites pornográficos e o *download* de jogos, os quais deixam as máquinas muito pesadas

⁸⁸ Essa informação difere da fornecida pela funcionária do Núcleo de Tecnologia Educacional de Pelotas, a qual disse haver cursos no horário noturno.

e, por isso, muito lentas. Em troca desse serviço prestado, os jovens são liberados para, concomitantemente ao exercício de seu trabalho, utilizar os computadores. Essa escola, apesar de tratar-se de um educandário de médio porte, o qual atende um bairro populoso, não recebeu computadores do PRO-INFO, como aconteceu em outras instituições de ensino.

Segundo o diretor do turno da manhã, foram prometidas quinze máquinas, que, entretanto, até o momento da entrevista não haviam chegado. Em conversa com a Diretora Pedagógica da 5ª Coordenadoria Estadual de Educação, obtive a informação de que os computadores dessa escola foram enviados, por engano, para uma escola em outro município, porém essa situação já estava sendo resolvida e, em breve, eles chegariam ao seu destino.

Duas instituições da rede estadual que não possuíam computadores e/ou laboratórios de informática, a SENTIDO e a QUATRO ESTAÇÕES, receberam dez máquinas no início de 2007, período em que foi deflagrado o processo de licitação para a reforma e/ou construção de uma sala adequada em cada educandário. Na SENTIDO, a diretora de turno esclareceu-me que estão concluindo a obra da sala que será transformada em laboratório e prevêm o início das atividades para o ano que vem. A proposta de uso, a princípio, é para os alunos, em turno inverso, com o apoio de profissional especializado.

Na QUATRO ESTAÇÕES, a orientadora pedagógica relatou que a sala ainda não está pronta por questões burocráticas para a realização da obra, pois houve redução da verba de dez para três mil reais, exigindo modificações no que havia sido previsto. Informou-me, ainda, que essa questão independe da escola e espera que no ano que vem possam ser iniciadas as atividades. A idéia dos professores e do corpo diretivo da escola é disponibilizar um profissional para trabalhar especificamente com a informática, oferecendo cursos para os alunos e para os docentes.

Na INTEGRAL, uma escola noturna que possui Ensino Médio e Ensino Técnico (Cursos de Informática, Administração e Contabilidade), existe um laboratório de informática, porém ele é usado somente pelos alunos Curso Técnico de Informática e pelos alunos surdos⁸⁹. Os alunos do Ensino Médio regular não o

⁸⁹ Nessa escola existe um projeto que propôs turmas de Ensino Médio especificamente para alunos surdos. No presente momento existe uma de primeiro ano, uma de segundo e uma de terceiro, com, em média, quinze alunos em cada uma.

utilizam. Conforme informou a supervisora pedagógica, esse laboratório possui em torno de seis computadores em razoáveis condições de uso, sendo a manutenção muito precária. Os alunos surdos utilizam esse espaço em um período por semana. A professora responsável pela disciplina vem analisando essa utilização como pouco produtiva, não identificando um bom rendimento dos alunos. Em decorrência disso, a partir do ano de 2008, os professores e a direção pretendem reformular a grade curricular, passando a oferecer a informática como um projeto opcional, proporcionado aos alunos interessados, aos sábados.

Na escola ENSINAMENTO, a Coordenadoria de Cursos de Formação Inicial e Continuada e de Certificação é responsável pela oferta de cursos de informática, assim como de cursos destinados às demais áreas. Em anos anteriores, foram oferecidos cursos de *Word* básico, *Excel*, uso da internet, editoração eletrônica, Auto-cad, entre outros. No presente ano, em 2007, esses temas não foram solicitados. Segundo informações fornecidas por essa coordenadoria, eles trabalham em atendimento da demanda, tanto organizando cursos em decorrência da necessidade administrativa da instituição, como atendendo pedidos de grupos de servidores, ou, ainda, executando projetos encaminhados por algum professor responsável, cuja execução seja devidamente justificada.

Quando as demandas provêm da instituição, para capacitar os seus servidores, servidores administrativos e professores, os cursos são gratuitos. Em outras situações podem ser pagos, e o valor varia. Os cursos de informática, quando oferecidos pela instituição, podem ser realizados dentro do horário de cumprimento dos servidores (funcionários administrativos e professores), facilitando a sua realização. Porém, como não têm sido oferecidos, os interessados em realizá-los deverão fazê-los fora dela. Talvez seja preciso repensar a oferta a partir da demanda ou investigar mais a fundo essa demanda, porque dificilmente, nessa área, não haverá necessidades constantes.

Os professores e os servidores administrativos efetivos da escola ENSINAMENTO possuem direito a licenças para capacitação. Cada período de cinco anos de trabalho confere o usufruto de três meses, para a realização de cursos com vistas à capacitação, mediante comprovante, através de certificação. No caso de cursos realizados fora da instituição, o ônus financeiro fica por conta dos servidores.

Já os substitutos, que representavam 40% do total de professores de Ensino Médio dessa instituição, não tendo plano de carreira, não usufruem esses direitos⁹⁰. Nessa instituição, a maior parte das coordenadorias possui dois ou três computadores para uso dos docentes, dependendo da necessidade e das solicitações do grupo. A coordenadoria com menor número de professores tem cinco componentes, e a que possui maior número, tem vinte. Considerando que os professores utilizam as máquinas no período de cumprimento de horário, era possível dizer que a quantidade de computadores, de modo geral, era suficiente para o uso dos educadores, até a reformulação recente no sistema de frequência dos alunos.

Na atual conjuntura, esse processo está todo informatizado, exigindo que, após cada período de aula, os professores entrem no sistema, em rede, para registrar as faltas. Isso vem ocasionando congestionamento no uso dos computadores, somente para dar conta dessa atividade burocrática. Essa alteração, representa sobrecarga de trabalho para os professores, segundo seus relatos – pois, anteriormente, só entravam no sistema para registrar o total de faltas no final do bimestre e, agora, o fazem após cada aula –, e restringe a disponibilidade das máquinas.

Nessa instituição, na ENSINAMENTO, existem laboratórios de informática para o uso dos alunos do Ensino Médio. A área da CINATE, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias, tem duas salas-ambiente com 17 computadores cada, para uso exclusivo de seus professores e alunos. Uma para as disciplinas de Química e da Biologia, e outra para as disciplinas de Física e de Matemática. Essas disciplinas alternam o uso e, assim, cada grupo pode ocupar os laboratórios quinzenalmente.

A informática para os alunos, nessa escola, é tratada como uma disciplina específica, cuja carga horária é de duas horas-aula semanais, possuindo um programa curricular para o desenvolvimento das habilidades e competências nessa área. No que diz respeito à interface dessa disciplina com as demais, têm sido realizados projetos conjuntos, envolvendo outras disciplinas da área de origem, COLINC, Coordenadoria de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias e as demais;

⁹⁰ Esse percentual foi calculado considerando o quadro docente, existente no período da coleta de dados.

COCIHTEC, Coordenadoria de Ciências Humanas e suas Tecnologias e CINATE, Coordenadoria de Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias.

A Coordenadoria de Informática possui um laboratório com 10 computadores, reservado para o uso professores da Informática com os alunos do Ensino Médio. Concomitantemente, esses educadores utilizam o laboratório da Coordenadoria do Programa Especial de Formação Pedagógica, com 10 máquinas, permitindo, assim, dividir a turma em dois grupos, atendidos por dois professores ao mesmo tempo.

Segundo informações do Coordenador do Programa Especial de Formação Pedagógica, os laboratórios de informática são disponibilizados para uso da escola, tanto dos professores do Ensino Médio, das coordenadorias que não possuem laboratórios (Língua Portuguesa, Educação Física, Geografia, História, Sociologia, Filosofia), como dos demais cursos (Tecnólogo, Técnico, Ensino Superior e Pós-graduação *Lato sensu*), sob agendamento junto a essa coordenadoria, a qual administra o uso desse ambiente. Porém, essa possibilidade não é muito divulgada.

Analisando as opções para o uso dos computadores, feitas pelas escolas participantes deste estudo, identifiquei que a escolha em algumas delas foi democrática e feita em parceria com os professores, e, em outras, a direção definiu as linhas de ação. Algumas optaram por utilizá-los como mais uma linguagem incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, outras como um espaço para cursos e atividades pedagógicas, porém, desconectadas dos conteúdos curriculares. Uma que adquiriu o material com recursos próprios vê esse espaço como uma oportunidade aos alunos, denominando-o de sala da internet. E outra, ainda, adotou as três formas.

Refletindo sobre qual a mais adequada perspectiva para a utilização das mídias e da informática em sala de aula, acredito que todas essas propostas pensadas pelos professores do Ensino Médio, das escolas participantes deste estudo são válidas, pois são caminhos para, como sugeriu o diretor de turno da escola INSPIRAÇÃO, oportunizar aos alunos, e eu acrescento aos professores e aos servidores administrativos, participarem do processo de inclusão digital.

Acredito na importância de as linguagens midiáticas⁹¹ serem incorporadas na escola devido à interpretação de que essas formas de expressão e de aprendizagem já se fazem presentes no cotidiano dos alunos e dos professores fora dela. Logo, a

⁹¹ Linguagens adotadas pelas mídias: informática, meios de comunicação, tecnologias de informação e de comunicação, entre outros.

inserção dos meios na escola não deve ser vista como um acréscimo ao processo educativo, mas como uma situação que precisa ser trabalhada para que os estudantes possam interpretá-los, utilizá-los de acordo com seus propósitos e ressignificá-los a partir de suas vivências e percepção (PINTO, 2002).

Fundamentada em Porto (2001) e em Penteado (2002), no entanto, entendo que, para os jovens poderem apropriar-se das linguagens midiáticas, além da oferta de manuseio, faz-se necessário o desenvolvimento de uma atitude interpretativa, pedagógica, diante desses meios. Levantar e discutir a lógica que rege os meios pode favorecer a construção de conceitos fundamentais para lidar com eles de forma crítico-reflexiva.

Conforme apresenta Pinto (2002):

Educar para o uso da mídia é mais do que ensinar a mexer no computador, a navegar e pesquisar informações na internet, a gravar e/ou reproduzir filmes em vídeo cassete, a usar recursos e metodologias. É dar condições para que os estudantes saibam, por exemplo: selecionar e decidir o que fazer com as informações, estabelecendo pontes e/ou conexões com outros assuntos; administrar o tempo de uso das mídias (televisão, computador, celular, vídeo-game, internet), interpretar as mensagens veiculadas por estas mídias e comunicar-se e relacionar-se com e através desses meios, sem deixar de lado atividades importantes para os indivíduos de qualquer idade, tais como: ler, movimentar-se (atividade física), estar com os amigos, conviver com a família, passear, relacionar-se.

Minha interpretação é de que o recomendável seria disponibilizar atividades de acordo com a demanda dos alunos, dos professores e dos funcionários, considerando sempre as condições de cada escola. Se possível e necessário, por que não adotar todas as linhas de ação definidas pelas escolas participantes deste estudo? É importante oportunizar espaço para os alunos descobrirem as linguagens da informática e suas possibilidades por conta própria; oferecer cursos e orientação para ampliar o conhecimento sobre os recursos dessa área e trabalhar como mais uma linguagem cujo conhecimento pode qualificar a aprendizagem dos conteúdos curriculares, favorecendo, assim, o estabelecimento de outras relações com a sociedade midiática em que estamos inseridos. Porém, conforme os dados deste estudo, para que isso ocorra faz-se necessário e urgente o suporte pedagógico e técnico adequado, a manutenção e a reposição das máquinas, e a manutenção da estrutura física.

Analisando essas informações, percebem-se grandes diferenças entre as escolas. Nas que ainda não possuem laboratório, obviamente, os professores não têm motivação para realizar cursos, pois não podem desenvolver atividades com os alunos, pela falta de condições materiais. Nas instituições que dispõem de laboratórios, algumas questões importantes precisam ser consideradas para que realmente se tenha a incorporação dessa linguagem nas práticas pedagógicas. Embora os professores que têm laboratório em suas escolas representem mais de 74% do total, as restrições em termos de acesso a laboratórios, de manutenção dos computadores, de apoio técnico e administrativo, qualificação docente e de tempo para preparar essas aulas diferenciadas, parecem estar sendo alguns entraves que estão restringindo o uso⁹².

Retomando os nossos dados, sobre os professores interessados em aprender a trabalhar a informática na sala de aula, 11% dos nossos respondentes, decidi levantar algumas questões. Em primeiro lugar, voltando nossa interpretação para o montante de novas exigências impostas aos professores contemporâneos, sobretudo os do Ensino Médio, constatamos que somente o processo de ensino-aprendizagem e as reformulações impostas a esse, já congregam uma lista infindável. A incorporação das novas tecnologias acaba se tornando uma preocupação secundária, depois da questão principal que é o processo educativo em si.

Em segundo, em estudos sobre a informática na sala de aula, desenvolvido junto aos professores que realizaram cursos em Núcleos de Tecnologia Educacional, ligados ao PRO-INFO, Fernandes (2004) observou que grande parte dos docentes se sente insegura para trabalhar essa temática, por não dominarem sua linguagem e por terem muito pouca habilidade nessa área, o que dificulta, inclusive, a sua aprendizagem nos cursos, para posteriormente trabalhar com os alunos. A falta de habilidade e a pequena familiaridade levam ao medo de serem superados pelos estudantes, em relação ao conhecimento da informática. Esse é outro fator apontado por essa autora (op. cit.) como um dos motivos da resistência dos professores ao trabalho com informática na sala de aula.

A concepção de que sua autoridade está relacionada a um total domínio do conteúdo e a interpretação do erro como fracasso, concepções solidificadas no paradigma tradicional de ensino, podem estar, igualmente, aumentando essa

⁹² Informação fornecida pelos representantes das escolas (supervisores, diretores e responsáveis pelos laboratórios).

resistência. E assim, os educadores podem não estar querendo aprender, porque não pretendem desenvolver com os alunos para não se expor.

Em terceiro lugar, trago para debate o fator tempo para se aperfeiçoar, também citado por Fernandes (2004) como um entrave à utilização da informática em sala de aula. Ao tomar informações sobre o Núcleo de Tecnologia Educacional, ligado ao PRO-INFO, o qual desenvolve cursos direcionados ao professores do Ensino Médio da cidade de Pelotas, perguntei à funcionária que me forneceu as informações, se a procura era muito grande e se ficavam muitos professores excedentes, em lista de espera. Ela respondeu-me que, em sua interpretação, a procura poderia ser maior. Porém, nas duas redes para quem se destinam esses cursos, na municipal e na estadual, são os educadores que assumem essa formação, pois ela se realiza fora do horário, significando acréscimo de trabalho para eles, já com tamanha sobrecarga de tarefas.

Avaliação. Mudança? Continuidade? Que trilhos a sustentam?

No desenvolvimento do ensino por meio de Competências e habilidades, a avaliação se torna mais complexa, pois implica a identificação da aquisição de habilidades e competências definidas como metas da formação, ainda que processuais. Dessa forma, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é uma inovação trazida por essas mudanças. Diante disso, busquei analisar como essa temática é abordada pelos nossos interlocutores e qual relação estabelecem com a Formação Continuada.

Somente quatro respondentes percebem a avaliação como um tema no qual se sentiram contemplados nas ações de formação do tipo cursos, simpósios, oficinas. Um deles apresenta que o auxiliou a desenvolver avaliações diversificadas e o outro, que contribuiu para repensar a avaliação que realizava com os alunos. Ao olhar esse dado, pensei que fosse encontrar muita solicitação de abordagem da temática nas atividades de formação, ou que muitos fossem citar como dificuldades para as quais gostariam de receber auxílio. Entretanto, somente 25% dos respondentes pedem que seja tratada nas reuniões pedagógicas e/ou nas demais ações de formação. E apenas 5% citam a avaliação como uma das dificuldades para a qual gostariam de receber auxílio. Esse resultado surpreendeu-me, pois a

avaliação sempre foi um dos grandes “nós” da prática docente, logo, pensei que despertasse maior interesse dos professores.

Ao buscarmos a superação do paradigma tradicional de ensino, a avaliação assume o caráter de acompanhamento do processo de construção do conhecimento (HOFFMANN, 2003; LUCKESI, 2005 e VASCONCELLOS, 2003), e assim implica uma grande reformulação nos pressupostos que a fundamentam, nos critérios utilizados para desenvolvê-la e no processo em si. Nesse tipo de proposta, deixa-se de promover a mensuração do produto da aprendizagem e focaliza-se o olhar na compreensão do processo com o objetivo de redirecioná-lo em atendimento às necessidades discentes. Os instrumentos avaliativos e os momentos de sua aplicação assumem outra organização, assim como são valorizados outros instrumentos de registro da aprendizagem, em que tanto as lacunas como os sucessos são considerados guias da ação.

Ao refletir sobre as mudanças trazidas pela LDB 9394/96 para o Ensino Médio, uma realidade que tornou mais complexo ainda avaliar, fiquei me questionando sobre os motivos de preocupar-se com o assunto, apenas um número que considerei pequeno. Em torno de 58% dos professores apontam que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem é abordada nas reuniões pedagógicas. Pensei que esse índice tivesse sido puxado para cima pela escola ENSINAMENTO, estando relacionado ao período de 2006 e 2007 em que reformulou sua grade curricular e a avaliação, provavelmente, tenha sido bastante discutida pelos professores nos encontros de formação. Analisando os questionários, constatei que os sujeitos dessa escola representam somente 11% desse total.

Portanto, confirmando o dado, 47% dos nossos interlocutores dizem que a avaliação é abordada nos encontros pedagógicos, um percentual ainda bastante alto. Tal informação poderia elucidar essa questão, se a interpretássemos no sentido de que os participantes deste estudo não a solicitam porque têm seus anseios atendidos. Mas não posso dizer que tenha me sentido satisfeita com essa explicação dos fatos. Como a questão era de escolha múltipla e apenas perguntava quais eram os assuntos tratados nas reuniões pedagógicas, e não solicitava a frequência nem a forma, não serve como parâmetro para se afirmar que as carências sobre o tema estão sendo atendidas nos eventos de formação e/ou favorecendo a inovação nos

processos avaliativos. De outro lado, não tenho indicativos para afirmar que as discussões levadas a cabo nessas atividades estejam sendo incipientes.

Com o objetivo de compreender melhor essa questão, recorri aos estudos de Kuenzer (2005) e Costa (2005), sobre o cenário educacional brasileiro, os quais indicam que as discussões sobre o desenvolvimento do ensino através de Competências e Habilidades no Ensino Médio não foram devidamente aprofundadas. Zibas & Krawczik (2005), em outro estudo no qual foram investigadas 18 escolas em três Estados brasileiros, para acompanhar a implantação da reforma no Ensino Médio, no período entre 2001 e 2004, apontaram não ter havido alteração significativa na forma como o processo educativo era desenvolvido nas escolas públicas. Isso se deu, em decorrência de diversas razões citadas em Zibas (2005), tais como questões estruturais, condições materiais, falta de professores com habilitação para o atendimento de algumas disciplinas curriculares e a preparação docente, no sentido de oportunizar aos educadores a devida qualificação para trabalharem de acordo com esses novos e complexos parâmetros.

Considerando que, na estrutura atual do Ensino Médio, o processo avaliativo implica possuir condições estruturais e materiais muito melhores do que as que a realidade aponta, questiono-me sobre as possibilidades de os professores estarem praticando processos avaliativos em uma perspectiva rupturante com a existente no modelo tradicional de ensino.

Diante desses dados, fiquei pensando sobre as condições dos docentes do Ensino Médio para realizarem a avaliação da aprendizagem em uma perspectiva diferente da conhecida. A maioria deles possui elevado número de alunos por turma; excessivo número de horas-aula; atuação em duas ou três escolas; falta de tempo livre para pesquisar instrumentos de avaliação diferenciados, relacionados com as metodologias e atividades que estão sendo desenvolvidas; falta de tempo para corrigir o maior número de instrumentos de acompanhamento do processo de aprendizagem, exigidos nessa abordagem, entre outras situações. Logo, dificilmente poderemos culpar os professores se não estiverem inovando nesse sentido.

Embora não esteja dizendo que nada mudou, afirmo, por outro lado, que essa realidade dificulta muito uma abordagem de acompanhamento do processo de aprendizagem, assim como a constituição de novas relações com o conhecimento científico, exigida quando se está visando a identificar as competências e as habilidades adquiridas pelos estudantes. A análise dos dados obtidos remete-nos à

importância de pensarmos que, se queremos a mudança nas práticas pedagógicas, nesse caso, nos processos avaliativos, alguns requisitos precisam ser considerados.

A interdisciplinaridade ou o trabalho conjunto: por onde começar a viagem em direção ao novo?

Como um princípio curricular legitimado pelos estudiosos do campo educacional, não podemos dizer que a interdisciplinaridade é uma proposta recente. Como um dos eixos da reforma do Ensino Médio pode ser definido como uma inovação.

Mesmo reconhecendo a validade dessa proposição, diante da sua complexidade, questiono sobre como desenvolvê-la dentro do contexto da escola pública, tão cheio de limites e dificuldades. Na mídia escrita e falada observa-se a divulgação excessivamente otimista e “supostamente” ingênua sobre a organização de atividades “interdisciplinares” nos corredores das escolas, no recreio e no horário do cafezinho dos professores. Embora acredite que algumas experiências assim desencadeadas possam ser o início de uma ruptura na própria estrutura da escola, destaco o cuidado com essa postura. Em primeiro lugar, por passar adiante o entendimento de que é muito fácil produzir esses projetos e, em segundo, por solidificar a idéia de que os educadores e as escolas só não os desenvolvem se não quiserem.

Diante dessa situação, precisamos ter claras as dificuldades que se colocam em nosso caminho. Creio que, em primeiro lugar, precisaremos assumir a complexidade da proposta interdisciplinar. Em segundo, identificar o quanto é difícil atingi-la em seus pressupostos mais genuínos, sabendo que somente juntar trabalhos não significa a estar praticando, conforme nos aponta Ferreira (2003), ao perguntar se “trabalhamos juntos ou juntamos trabalhos”. Conhecer melhor o conceito é, então, fundamental. Será mais prudente, para começarmos, falar em atividades conjuntas, projetos conjuntos, e a partir dessa compreensão buscar criar, de forma mais organizada, espaços através dos quais possam ser concretizadas ações nesse sentido, possivelmente nas reuniões pedagógicas, como sugeriram alguns sujeitos desta pesquisa.

Alguns desses professores apostam nesse espaço para a elaboração de projetos conjuntos com os colegas de outras disciplinas, dentro de sua área e com

outras áreas, caracterizando um bom aproveitamento desse tempo. Treze educadores expressam essa expectativa, utilizando os termos projetos interdisciplinares e projetos conjuntos. Vejamos a relação que estabelecem entre a interdisciplinaridade e esse fórum de formação: *permite que se organizem atividades coletivas*. Esse depoimento é representativo da compreensão sobre as reuniões pedagógicas como o espaço privilegiado para a elaboração de trabalhos conjuntos, superando a compartimentalização do conhecimento.

Um educador propõe reuniões entre as áreas, uma ação fundamental para efetivar a atividade e a atitude, a postura interdisciplinar, conhecendo um pouco mais sobre os outros campos do saber. Outro sugere *a relação com disciplinas afins*, a qual pode ser uma forma mais viável de começar o colóquio entre as áreas.

O auxílio para realizar um *trabalho mais integrado com os colegas* é uma requisição de um dos sujeitos da pesquisa. Ou seja, ele reconhece que a atividade conjunta não ocorre sem intenção, sem a ação direcionada para tal. No entendimento de Fazenda (2003), o projeto, a intencionalidade e o rigor são fundamentais à atividade interdisciplinar. “Para a realização de um projeto interdisciplinar existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele (FAZENDA, 2003, p. 72)”.

Parecendo entender que falta desejo para o investimento em projetos conjuntos, tanto nos docentes como nos alunos, um educador acredita ser aconselhável:

Motivar mais sobre a importância do trabalho com projetos interdisciplinares, tanto para os professores como para os alunos, pois acredito que somente a partir da pesquisa e da investigação, entre os envolvidos e o ato de pensar, agir e voltar a pensar, teremos uma educação realmente significativa para todos.

A motivação é mesmo fundamental para impulsionar a ação mais integrada com outras disciplinas, pois esse é um processo bem mais trabalhoso, e sem a previsão clara de como será seu percurso, visando à aprendizagem, pois as ações são definidas ao longo do trabalho.

Mas de onde vem essa motivação, de onde pode vir? Nesse caso, ela está associada a um processo de fora para dentro. Para discutir esse conceito, apóio-me em Bock, Furtado e Teixeira (1996), os quais esclarecem que a motivação considera três variáveis: o ambiente, as forças internas ao indivíduo (necessidade, desejo,

vontade, interesse, impulso, instinto) e o objeto que atrai o indivíduo, por ser fonte de satisfação da força interna que o mobiliza. “A motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação (p. 106)”.

Por isso, segundo os autores, a motivação continua sendo um tema tão complexo para a Psicologia e mesmo para as Teorias da Aprendizagem. Porque, se, por um lado, sabemos que a motivação é que move à ação, por outro, não sabemos o que, especificamente, impulsiona cada sujeito, nem tão claramente, como fazer para motivá-lo.

Quando essa motivação não está presente nos sujeitos, como no caso em questão, considerando que precisa haver um desejo, uma necessidade e um objeto para satisfazer essa necessidade, os autores (op. cit.) destacam estarmos diante de um duplo desafio: criar a necessidade, despertar o interesse e apresentar uma resposta adequada para a sua satisfação.

Balizada nesses estudos, em relação à formação docente, uma forma interessante de motivar para a interdisciplinaridade é partir da valorização das expectativas e das necessidades dos educadores, introduzindo ou associando a elas outras justificativas para a ação, buscando, assim, provocar o interesse nos professores. No caso deste estudo, o interesse de envolver mais os alunos com o processo educativo, a intenção de trazer os jovens para a escola com prazer, a vontade de realizar pesquisa, entre outros itens, podem ser focos de partida.

Em relação à interdisciplinaridade, a discussão sobre a motivação, fundamentada pelos estudos de Bock, Furtado e Teixeira (1996), pode nos dar pistas de que, se a valorização do princípio não existir nos professores e se não houver um ambiente, condições propícias à efetivação de seus pressupostos, ela dificilmente irá concretizar-se dentro da escola de Ensino Médio.

Incluindo os alunos, da mesma forma, um respondente sugere uma atividade prática com a participação de professores e estudantes, objetivando envolver a todos, efetivamente, com essa nova proposta. E, desse modo, explicita o que gostaria de desenvolver:

Uma semana acadêmica, onde alunos e professores pudessem participar de atividades e experiências concretas, conhecendo outros ramos de conhecimento. Ou seja, atividades interdisciplinares.

Talvez esse educador, e o que se manifestou anteriormente, estejam sugerindo que, se os alunos estiverem mobilizados, podem impulsionar seus professores em direção ao novo. A vivência de atividades congregando mais de uma disciplina na formação docente, pode favorecer o seu desenvolvimento em sala de aula, ao familiarizar todos com a proposta. Nesse caso citado pelo nosso respondente, teremos o acréscimo da participação dos alunos, uma opção que, em meu entendimento, pode acrescentar qualidade à formação, na perspectiva apontada por Rios (2005), e aumentar o interesse dos jovens pela abordagem interdisciplinar. Dependendo, obviamente, da forma como for conduzida. Há que se pensar que a formação, normalmente, tem o caráter de preparação dos professores, antes do trabalho com o grupo de alunos. Em decorrência disso, alguns docentes podem ficar mais constrangidos ao exporem suas fragilidades na frente dos estudantes.

Nos estudos de Sousa Santos (1993), encontramos subsídios para justificar a exigência da superação do desenvolvimento do ensino através de disciplinas isoladas, estanques e pouco relacionadas. Segundo o autor, no paradigma moderno, solidificou-se o entendimento de que a divisão em partes, do objeto a ser conhecido, favoreceria o seu conhecimento. Junto a esse pressuposto, consolidou-se a compreensão de que não se chega ao conhecimento de outra forma. Porém, o próprio Descartes, segundo Souza Santos (op. cit.), previa a síntese desse conhecimento, após essa etapa, o que, no entanto, no paradigma moderno não se concretizou. No paradigma emergente, visando a superar esses limites, esse entendimento encaminha-nos para uma estruturação composta em temas (extraídos das necessidades dos alunos), possibilitando estabelecer a inter-relação entre as diversas áreas do saber, com vistas à apreensão do conhecimento pelos estudantes.

Neste estudo, o número de educadores a abordarem a interdisciplinaridade e projetos de ensino conjuntos, como intenção de estudo, nas ações de formação, não foi muito grande. Segundo Zibas (2005), a partir de 2003 a reforma do Ensino Médio passou a ser relacionada nas escolas ao desenvolvimento de projetos de ensino. Logo, os projetos conjuntos estão em andamento nas escolas de Ensino Médio, indicando uma provável razão para esse resultado. Se eles estão ocorrendo, entretanto, talvez se justifique o questionamento sobre em que medida estamos avançando para um trabalho mais integrado entre as disciplinas, nos encaminhando para uma ação interdisciplinar, e não somente adotando temas comuns sob

diversos enfoques. Sem medo de me tornar repetitiva, volto a destacar o quanto as condições de trabalho dos professores podem favorecer ou impedir a verdadeira mudança nas práticas pedagógicas.

Inovação, mudança de hábitos ou de paradigma? Do trem a vapor ao trem-bala?

Estamos falando de uma mudança de hábitos ou de paradigma? Com que objetivo? Se não queremos a escola associada a um trem a vapor, queremos transformá-la em um trem-bala?

Inovar implica uma “*mudança de hábito*”, uma “*mudança de comportamento*”, como disseram esses educadores participantes deste estudo, a qual eles consideram ter alcançado através da sua participação em simpósios, cursos, oficinas, entre outros eventos. Para uma mudança tão profunda, entretanto, precisamos ter clara a exigência de maior preparo e fundamentação, a fim de identificar se as atividades estão atingindo seus objetivos, se está ocorrendo a aprendizagem, condição que um professor acredita ter alcançado com a sua participação em ações de Formação Continuada, pois, segundo ele, passou “*a perceber melhor a aprendizagem dos alunos*”, provavelmente, aumentando a sua segurança em inovar. Como aponta Carbonell (2002), a inovação traz consigo grandes desafios e insegurança, e, portanto, um risco maior, inibindo alguns professores de experimentarem atividades diferentes das conhecidas.

Ao inovarmos, muitas vezes, não temos experiências precedentes nas quais possamos nos apoiar, as construímos com os estudantes, na concretude da prática. Conforme apresenta Cunha (1998), quando estamos em busca do novo, nem sempre temos clareza de aonde iremos chegar. Além disso, embora valorizemos a experimentação, pois representa movimento de ruptura com o instituído, em direção a novos paradigmas, precisamos pensar na permanência, na sustentação da mudança. Para um dos participantes deste estudo, ela é favorecida através do apoio das atividades de continuidade da formação, as quais lhe possibilitam *manter-se dentro das inovações*.

As dificuldades presentes no desenvolvimento de atividades inovadoras, segundo Carbonell (2002), podem ser minimizadas mediante a motivação e o incentivo, percebidos por vinte e um educadores, como contribuições alcançadas

através de sua participação em ações de continuidade da formação, exemplificadas por estas falas: *após essas atividades voltamos com mais motivação; com incentivo para aprender e buscar novos recursos*. Esses professores estão associando a sua predisposição para a ação à influência da sua participação em eventos de continuidade da formação.

Alguns educadores solicitam que tanto as reuniões pedagógicas como as atividades de Formação Continuada, em geral, tenham um enfoque específico voltado para a elevação da auto-estima e para a motivação docente, parecendo esperar que alguém os auxilie a acreditar em seu potencial e na possibilidade de inovar, apesar das dificuldades. A motivação nas falas dos nossos respondentes é percebida como um processo com origem externa, talvez para somar-se às suas forças internas, ao seu desejo, muitas vezes enfraquecido pela falta de estímulo. De outro lado, ainda que a motivação seja um processo interno que mobiliza o sujeito para a ação, esse movimento pode ser influenciado externamente, quando é gerado o interesse, a necessidade, a vontade, conforme Bock, Furtado e Teixeira (1996).

Para Carbonell (2002), a ausência de agentes externos que sirvam de estímulo para a busca da inovação desencoraja muitos professores a se envolverem com essas atividades. Voltar dos eventos mobilizados para a ação com certeza traz um novo ânimo, uma energia interior a favorecer o investimento dos educadores em novas propostas de desenvolvimento do ensino. Querer, ousar, experimentar exigem energia, investimento para vencer a cultura escolar conservadora, pois quando estamos desmotivados e sem acreditar em nossa capacidade, é mais fácil nos acomodarmos ao conhecido.

Esse novo ânimo também pode ser decorrente, como bem salientam vinte e quatro participantes do estudo, da *alteração da rotina*, a qual pode favorecer a desrotinização das práticas profissionais. A rotinização, no entendimento de Carbonell (2002), talvez seja, “o elemento mais emblemático da resistência à inovação. (p.34)”.

Ao provocar a reflexão sobre a própria prática e sobre a educação em uma perspectiva mais ampla, as ações de formação podem propiciar a necessária fundamentação para vencer a resistência ao novo. Nesse sentido, o afastamento do cotidiano da escola e da rotina, passa a representar a pausa para pensar sobre o entorno, e se traduz em distanciamento para enxergar a sua atuação com outros

olhos, não só de fora dela, como a partir de provocações provenientes de outros âmbitos e de outros olhares.

Talvez outros professores não tenham citado sair da rotina como uma das causas pelas quais realizam atividades de Formação Continuada, por entenderem isso como um motivo pequeno, como se estivessem apenas querendo fugir da sala de aula. Por essa razão, alguns docentes disseram não participar dessas atividades para não ouvir *piadinhas* dos colegas, os quais interpretam o afastamento como um pretexto para se distanciar do *dever*, que seria tão-somente dar aulas.

De outro lado, segundo Tardif (2002), pesquisas sobre o papel da rotina na constituição dos professores vêm aditar uma visão complementar a essa análise.

A idéia geral dessas pesquisas é que as rotinas são meios de gerir a complexidade das situações de interação e diminuir o investimento cognitivo do professor no controle dos acontecimentos. À semelhança dos modelos cognitivos simplificados da realidade, as rotinas são modelos simplificados da ação: elas envolvem os atos numa estrutura estável, uniforme e repetitiva, dando assim, ao professor, a possibilidade de reduzir as mais diversas situações e esquemas regulares de ação, o que lhe permite, ao mesmo tempo, se concentrar em outras coisas (p.101).

Nessa interpretação, é a rotina quem organiza o tempo e permite o investimento na inovação. A rotina propicia a sedimentação de conceitos, de princípios e de saberes, constituindo “maneiras de ser” do professor, “seu estilo”, sua personalidade profissional. Da mesma forma, o autor (op. cit.) destaca que os professores criam coisas novas a partir da rotina, do domínio do processo de trabalho.

Assim, a rotina pode dificultar a mudança nas práticas pedagógicas ou ser uma aliada quando compreendida como um fenômeno básico da vida social, o qual indica que os professores, como todos os atores sociais, fazem das suas atividades recursos para reproduzir, mas também para, às vezes, transgredir, modificando essas atividades.

Alguns docentes, referindo-se à mudança, mencionam que a realização de ações de Formação Continuada os têm auxiliado a aplicar, ajustar, adequar, adaptar as experiências inovadoras às suas atividades. Embora essas manifestações indiquem a receptividade às propostas de formação, os termos adotados, por um lado suscitaram-me a idéia de treinamento e resposta, e remeteram-me a uma concepção de formação instrumental. Mas, simultaneamente, indicam a compreensão de que outras experiências não podem ser transpostas para a sua

prática, sendo preciso fazer modificações para atender às necessidades de sua realidade.

Já outros professores, referindo-se às contribuições da Formação Continuada, utilizam expressões mais vinculadas ao protagonismo e à autonomia. Vejamos suas falas:

Ajuda a fazer inovações na área (específica de atuação).

Reformulei metodologias.

Mudei minha metodologia de ensino.

Trabalho inovações com os alunos.

Aprende-se a criar novas metodologias, inovar.

Percebem-se novas formas de aprender e de orientar.

Além desses depoimentos, observei que, em número significativo, os sujeitos da pesquisa falam em mudança, reformulação de metodologias e de atividades com entusiasmo, com prazer, e não como se essa fosse um fardo pesado. Parecem sinalizar a compreensão de que a inovação é um processo de sua responsabilidade, como impulsionadores, ao provocarem outras formas de relacionamento com o conhecimento científico e ao proporem atividades alternativas. Paralelamente, analisando outras falas dos professores, citadas anteriormente, podemos dizer que eles incluem os alunos nesse movimento, demonstrando perceberem que, se os jovens não embarcarem na aventura do conhecimento, o novo será apenas um *slogan* vazio de significado.

Ao falar em *novas formas de aprender e de orientar*, o último educador além de revelar a concepção da Formação Continuada como suporte à mudança, evidencia a compreensão de que as reformulações exigidas são de cunho epistemológico: uma visão rupturante com o paradigma tradicional de ensino no que diz respeito aos fundamentos da ação pedagógica e ao apoio da formação para as práticas docentes.

De modo geral, nossos interlocutores identificam as ações de formação como suporte à reformulação nas práticas pedagógicas. O aumento da criatividade para inovar é também citado por mais três educadores como uma das contribuições de sua participação em ações de formação. Alguns, embora não citeis tão claramente, referem-se ao desenvolvimento da capacidade de lidar com o inesperado, de se deixar levar pelas atividades a partir do *conhecimento de outras abordagens aos desafios*.

Para inovar, precisamos acreditar em nossa condição de, a partir do nosso conhecimento sobre a forma de desenvolver as atividades inovadoras, associado à nossa criatividade, darmos conta do que vier. Mitrulis (2002) e Carbonell (2002) destacam a criatividade como condição para desenvolver pedagogias inovadoras com sucesso.

Alguns respondentes expressam sua vontade de conhecer “*experiências pedagógicas inovadoras bem-sucedidas*”, solicitando que essas sejam apresentadas pelos autores, reconhecendo a autoria e demonstrando a vontade de interagir com esses sujeitos e, assim, quem sabe, apropriar-se das condições para a mudança. Esse intercâmbio pode trazer inspiração para os professores ousarem e pensarem em outras atividades adequadas ao seu cotidiano. Pode servir, ainda, como estímulo para buscarem o melhor, se as mantiverem, no mínimo, no horizonte da utopia.

Dar *visibilidade sobre as teorias e práticas pedagógicas emergentes* é uma sugestão que, em meu entendimento, tem a intenção de apresentação aos pares e de valorização do trabalho dos professores nas instituições onde trabalham. O desconhecimento de experiências práticas e a falta de recompensa são fatores que, segundo Carbonell (2002), desestimulam a busca da inovação. A apresentação pode funcionar como uma gratificação para quem está investindo no novo e estimular os colegas a, igualmente, inovarem.

O professor seguinte, ao falar em inovação, credita a mudança em sua prática à sua participação em ações de Formação Continuada, dizendo: *consegui atualizar-me sobre assuntos diversos, construindo novos paradigmas*. Diríamos que esse professor responde ao nosso questionamento-título desse item, levando-nos a afirmar que é uma mudança paradigmática, pois as reformulações não são poucas e nem superficiais. Muitos hábitos, muitos saberes e muitas convicções são alterados, envolvendo uma revisão de âmbito epistemológico, paralelamente ao metodológico. Implicam a alteração de ações sedimentadas durante muitos anos, o que não acontece por simples imposição, ou mesmo por tentativa de adequação aos novos parâmetros.

Embora tenhamos consciência de que uma complexa reformulação de princípios não ocorre de uma hora para a outra, essa vontade de construir novos paradigmas, paralelamente aos antigos, é bem-vinda. Talvez seja ela que leva alguns de nossos interlocutores a falarem com tanto entusiasmo sobre as mudanças ocorridas em seu fazer, entusiasmo capaz de auxiliar a romper com

paradigmas/práticas arraigadas, conhecidas e de amplo domínio e levar significativo número de professores a pensar que sua participação em atividades de Formação em serviço *renova a ação docente e abre novos horizontes*.

Os horizontes, entretanto, só se “abrem” para quem está motivado para essa viagem, quando algo “nos acontece”, diferentemente de quando algo apenas “acontece” em nosso redor, nos diria Larrosa (2002). Tal constatação nos mostra o quanto é importante a formação docente, inicial e continuada, provocar essa vontade de reinventar, de renovar, só possível quando ocorre o deslocamento do lugar seguro.

Só possível quando as pessoas são tocadas pelas experiências vividas, pois, conforme aponta o autor (op. cit.), a capacidade de formação ou de transformação da experiência está localizada no fato de ela mexer conosco. E isso só é possível quando os educadores são sujeitos de seu movimento de mudança, quando são oferecidas condições para eles “tecerem sua própria trama”, a partir do reconhecimento da inconsistência de uma atuação balizada em pressupostos ultrapassados. Caso contrário, esses eventos pouco afetam os sujeitos que deles participam.

Embora reconheça os desafios postos ao fazer inovador, todavia, não é possível afirmar que a escola básica, nesse caso o Ensino Médio, é um trem a vapor, o qual não muda, não acompanha a evolução dos tempos. Conforme estudos de Mitrulis (2002), entre outros, muitos “ensaios de inovação” vêm sendo realizados nesse nível de ensino. Dar-lhes visibilidade é uma boa iniciativa para romper com essa visão negativa sobre esse nível de ensino e estimular os educadores a acreditarem na mudança.

Desencanto ou resistência? Para realizar novas viagens é preciso apostar

Se por um lado, expressivo número de respondentes acredita no apoio da formação para inovar, onze por cento dos professores evidenciam pequena expectativa em relação à contribuição das ações de continuidade da formação docente para a melhoria de seu trabalho. Um desses educadores diz que nos *cursos não há novidades e nem “receitas”*. Essa afirmação remete-me a um

questionamento: será desencanto em relação à escola e/ou à formação como suporte ou resistência à mudança?

Ao referir-se à “receita”, ele não parece acreditar na validade dessa proposta. A fala foi externada ao questionarmos sobre a contribuição da Formação Continuada para a sua prática, e na seqüência desta, na questão seguinte, onde é pedido para citar alguma contribuição, ele apresenta o seguinte: *muito pouco, porque acredito que a prática continuada (experiência mais reflexão) é que nos faz crescer na prática docente.*

Por conseguinte, acredita que a Formação Continuada se dá na prática reflexiva, demonstrando conexão com as tendências contemporâneas na formação de professores e na atuação docente. Porém, vê essa ação de forma individualizada, desprezando o potencial coletivo da reflexão, o qual é visto por grande número de autores, entre eles Nóvoa (1992), Cunha e Fernandes (1994), Esteban e Zaccur (2002), como fundamental para a formação docente na atualidade, tanto para dar suporte, como para a sustentação da inovação.

Esse educador justifica sua descrença nas ações de Formação Continuada e na possibilidade de impulsionarem a inovação da seguinte forma: *O que é apresentado “novo” é muito utópico, bonito na teoria.*

Poderia citar aqui diversas razões a indicarem a necessidade de reformulação nas práticas docentes em direção à ruptura com o paradigma tradicional de ensino, logo, a inovação está posta aos professores em exercício. Paradoxalmente, ainda que não possa ser considerada adequada às novas exigências educacionais, a tarefa docente pode se desenvolver com princípios conservadores, se sustentada na transmissão de conteúdos. Isso leva alguns professores a se perguntarem: para que mudar?

Em muitas instituições um fator que dificultou a mudança foi a falta de discussão sobre os princípios da reforma (Zibas, 2005). Para inovar e acolher as incertezas presentes nessa proposta, os docentes precisam estar convencidos da necessidade e da validade da mudança. Assim, questionamos: os professores identificam a necessidade de inovar? Tiveram o devido apoio para promover tão grande reformulação de paradigmas? Como esses temas são abordados nos eventos de formação? Os docentes estão conseguindo articular esses debates e discussões com a sua prática?

Segundo Perez Gómez (2001), Contreras (2002) e Zeichner (2002), as sucessivas reformas educacionais e a forma como essas vêm sendo impostas aos educadores ao longo dos anos, com reduzida participação na “gestação” das mesmas, tendo contato com o produto e não com o processo do qual elas emergem, ocasionam a sensação de não-autoria e, conseqüentemente, dificultam o envolvimento e o compromisso com a sua efetivação. Além disso, muitas vezes, provocam a rejeição dos educadores a princípios dos quais não se apropriaram, ou, com freqüência, nem compreendem claramente.

Ainda assim, analisando os depoimentos dos nossos respondentes, é possível afirmar que a maior parte dos professores do Ensino Médio está atenta às inúmeras exigências da educação no momento atual. Muitos acolhem a inovação e procuram qualificar-se para acompanhar o “trem da história”, não só para não ficar para trás, mas pelo desejo de mudança. As opções estão dadas, é ficar ou partir, como nos diz a música “trem das sete” de Raul Seixas⁹³:

Ói, oi o trem, vem surgindo detrás das
montanhas azuis, oi o trem. Ó, olha o
trem, vem trazendo de longe as cinzas
do velho aeon.
Ó, já é vem, fumegando, apitando,
chamando os que sabem do trem.
Ó, é o trem, não precisa passagem
nem mesmo bagagem no trem.
Quem vai chorar, quem vai sorrir ?
Quem vai ficar, quem vai partir ?
Pois o trem está chegando, tá
chegando na estação. É o trem das
sete horas, é o último do sertão, do
sertão...

Um grupo significativo parece querer essa viagem, apostando na inovação como uma forma de qualificar o seu trabalho e melhorar a aprendizagem, e, ao atender às necessidades dos estudantes, aumentarem suas chances de prepará-los para o mundo que aí está, e não para o passado.

Como bem aponta Carbonell (2002), inovar é mesmo uma aventura. Afora de vencer os entraves existentes no sistema, os docentes precisam querer a mudança, possuir a sustentação necessária e estar motivados. Mas o que seria de nossas vidas sem a ousadia de experimentarmos alguma aventura? Quem sabe,

⁹³ <http://www.vagalume.com.br>

coletivamente, nos motivamos a impulsionar essa de promover a mudança na escola, a qual, se por um lado traz riscos, por outro, deixar as coisas como estão traz a certeza de estarmos contribuindo muito pouco para a formação de que nossos jovens necessitam para viver no mundo de hoje e, de alguma forma, sentirem-se capazes de transformá-lo para melhor.

Talvez seja essa compreensão que move alguns integrantes de nossa amostra ao explicitarem sua expectativa de desenvolver *aulas diferentes* através das atividades de Formação Continuada. Igualmente em estudos sobre a interpretação de professores universitários sobre a inovação, Forster et alii (2006) constataram que esses profissionais também associam a inovação com aulas diferentes, parecendo significar que a idéia é sair do lugar comum, chamar a atenção dos estudantes, com a intenção de motivá-los e melhorar a aprendizagem. Embora “aulas diferentes” não signifiquem, necessariamente, inovadoras, no sentido de ruptura paradigmática, a intenção de promovê-las, no entanto, já é um índice de ruptura. Em contraposição, o contrário pode ser afirmado: somente aulas centradas no professor, sem outros atrativos, sem o envolvimento e sem a participação efetiva dos estudantes, não podem ser consideradas inovadoras, e nem favorecerão o protagonismo juvenil. Essa compreensão me encaminhou para aprofundar essa discussão e, para isso, optei por tratar as necessidades dos alunos como foco da formação como outra categoria neste estudo.

6.2. Os interesses dos alunos dando sentido à viagem dos professores para novos paradigmas educacionais

Gostaria de discutir como seria possível trazer o aluno cada vez mais à escola com prazer.

Professor da escola Integral

Vejo o meu aluno como pessoa; dou colo e recebo colo, dou carinho e recebo carinho. Isso faz com que eu cresça como pessoa, mulher, negra, mãe, esposa, amiga, professora.

Professora da escola Inspiração

A participação mais ativa dos jovens como construtores do conhecimento desloca os estudantes da posição passiva fortemente solidificada pelo paradigma tradicional de ensino. Assim, o protagonismo juvenil apresenta-se como um princípio importante em qualquer processo educativo que pretenda superar as limitações do paradigma ainda dominante. Para nos encaminharmos a esse objetivo, precisaremos valorizar os interesses e as necessidades dos jovens, e apostar em atividades mais significativas e motivantes, com sentido para eles.

Nesse item, abordo a discussão sobre em que medida os nossos interlocutores têm os estudantes como foco da ação e, conseqüentemente, da formação docente. Essa categoria foi se constituindo a partir da coleta de dados, quando observei uma grande preocupação dos sujeitos da pesquisa sobre as necessidades dos estudantes, mostrando que os interesses dos jovens dão sentido à viagem dos educadores por novos paradigmas educacionais. Isso contraria comentários que dão a entender estarem os professores muito mais preocupados em como controlar os alunos para desenvolver calmamente a sua aula, e muito pouco voltados para o atendimento das expectativas dos estudantes no dia-a-dia da escola.

Porém, olhando o material coletado, não foi o que apareceu. Indicadores da valorização dos interesses e necessidades dos alunos foram citados cinquenta e uma vezes⁹⁴, envolvendo desde *atualização exigida pelo novo aluno; olhar mais*

⁹⁴ Quando se está discutindo questões relacionadas à aprendizagem ou mesmo à ação ou à formação docente, têm-se como foco o aluno, pois é ele a razão de a escola existir. No entanto, ao interpretarmos a forma como os alunos são considerados no paradigma tradicional de ensino, dentro da racionalidade técnica, voltada para a aplicação homogênea de técnicas, métodos, visando o alcance de objetivos únicos, diríamos que as expectativas, os interesses dos jovens e a singularidade de seus processos de aprendizagem são muito pouco valorizados. A partir dessa compreensão trouxemos algumas falas que nos pareceram romper com essa postura.

amplo e objetivo sobre o aluno; maior compreensão dos adolescentes; promoção da criticidade do educando; e melhoria do aproveitamento dos conteúdos pelos alunos.

Logo, muitos educadores participantes deste estudo têm como foco o desenvolvimento de um trabalho que satisfaça os estudantes, que considere essa fase da vida e procure estabelecer a relação com os sujeitos concretos, os estudantes com quem trabalham.

Esses docentes se manifestam creditando à sua participação em ações de Formação Continuada, o melhor desempenho com os alunos e a maior facilidade de lidar com eles, evidenciando repercussões da formação na relação professor-alunos, tal como explicitam suas falas: *melhora a condução das aulas; influencia minha postura em sala de aula; melhora a comunicação com os adolescentes.* Alguns educadores, entretanto, não identificam essa contribuição e, segundo dados de nossa pesquisa, pedem esse apoio das ações de formação.

Com a intenção, provavelmente, de conhecer melhor seus alunos e buscar um referencial mais habilitado para orientar e se relacionar com os jovens, através de ações mais apropriadas, alguns educadores sugerem o estudo da *Psicologia da Aprendizagem*. Abordagens metodológicas adequadas aos jovens são valorizadas pelos nossos respondentes, percebendo a possibilidade de conhecê-las nas ações de formação docente em serviço. Eles querem que *a aprendizagem seja algo mais empolgante para os alunos* e, assim, esperam desenvolver *atividades com sentido para os jovens através de metodologias de interesse dos estudantes*. A preocupação dos educadores com a satisfação dos estudantes foi identificada em pesquisa realizada por Cunha (1996), como um atributo do bom professor, na visão dos jovens.

Nossos sujeitos explicitaram, portanto, compreender a urgência do investimento em atividades cuja lógica é inversa à presente no paradigma tradicional de ensino, no qual as atividades eram planejadas, na maioria das vezes, anteriormente ao contato com a turma. Eram metodologias às quais os alunos deveriam se adaptar, e não o contrário: a elaboração de atividades ao longo do processo educativo para o atendimento das necessidades da turma e de questões relacionadas à aprendizagem. Um respondente destaca ainda a relevância de considerar as *diferenças individuais na aprendizagem*, propondo esse assunto como tema a ser tratado nas reuniões pedagógicas. Hernández e Ventura (1998)

destacam a consideração desse aspecto como um importante princípio a sulevar as ações docentes.

Nesse sentido tem que ser considerados, cada aluno em sua singularidade, o grupo em sua heterogeneidade e o coletivo em sua capacidade de promover o crescimento pessoal na perspectiva relacional. Contextualizar o conhecimento, desenvolver atividades com sentido, considerar a individualidade de cada estudante, tornam-se condições para o envolvimento dos jovens com o processo educativo, o qual pode favorecer o protagonismo discente.

As preocupações dos professores em promover atividades que atendam aos interesses dos alunos podem estar relacionadas a essa postura emergente. Mas podem ser decorrentes do seguinte questionamento por eles verbalizado: *como manter o interesse e a concentração dos alunos?* Interesse e protagonismo estão estreitamente imbricados, o segundo não ocorre sem o primeiro.

Se o que move os nossos interlocutores é provocar o interesse e manter a concentração dos estudantes, essa atitude continua fazendo parte de uma postura emergente e rupturante, pois as manifestações vieram em uma linha de pensar atividades alternativas, a qual difere da forma como se pretendia enfrentar o desinteresse dos jovens no paradigma tradicional de ensino, propondo atividades pouco atraentes e exigindo que os estudantes as aceitassem, como um “medicamento amargo” (conceito de Snyders, 1988) a ser engolido para no futuro, quando adultos, terem a recompensa.

A motivação dos jovens também está no foco dos nossos sujeitos, e eles pretendem promovê-la através de atividades para as quais querem contar com o auxílio de outros profissionais na realização de palestras e conversas com os alunos, visando a motivá-los. Motivar os jovens a se envolverem mais com o processo educativo, favorece o protagonismo e melhora a aprendizagem, pois a desmotivação, segundo Vasconcellos (2002), pode ser relacionada com a não-aprendizagem.

Para Bock, Furtado e Teixeira (1996), a preocupação do ensino tem sido criar condições para que os jovens “fiquem a fim” de aprender, considerando que a motivação é um processo interno possível de ser estimulado pelo ambiente, gerando o interesse nos alunos. Provavelmente, palestras não seriam as atividades mais adequadas para ocasionar esse movimento nos estudantes, pois, como apontam estudos sobre o comportamento humano (Vittiello, 1997), a transmissão de

informações pouco vem contribuindo para a revisão de conceitos, necessitando da adoção de atividades que provoquem o questionamento às posturas antigas.

Talvez fosse o caso de discutir com outros profissionais, para que pudéssemos, através de uma abordagem multidisciplinar, quem sabe interdisciplinar, pensar em estratégias para envolver os jovens com o ensino. Contudo, considero importante destacar a preocupação dos professores em pensar estratégias para aumentar a disposição dos jovens à aprendizagem.

Além dessas atividades, nossos respondentes também se dispõem a fazer a sua parte para trazer os jovens como protagonistas para a aventura do conhecimento, através do desenvolvimento de *aulas mais dinâmicas e mais atraentes*, as quais alguns dizem estar aprendendo a realizar através do suporte da Formação Continuada, e outros solicitam que as ações de formação os auxiliem para o alcance dessa habilidade.

Um professor, inclusive, traz a necessidade de os jovens estarem na escola com prazer. Snyders (1988) discute essa questão apresentando a sua compreensão sobre a importância de aproximarmos a cultura escolar da cultura juvenil, possibilitando que os jovens tenham prazer em estar na escola. A mesma compreensão expressa Zibas (2005), para quem tornar o conteúdo programático menos aversivo aos jovens, pode aumentar o seu interesse pelos estudos a partir da construção de uma identificação positiva com a escola. E, quem sabe, diminuir a violência e a indisciplina, tão crescentes no cenário escolar.

A indisciplina de volta à baila: revendo relações

As drogas, a violência e a indisciplina foram citadas como preocupações pelos nossos sujeitos. A (in)disciplina é um tema recorrente quando se propõe a discussão sobre a realidade da escola básica e, neste estudo, essa situação se confirmou. Constatei diversas manifestações de professores que gostariam de abordar a temática indisciplina em sala de aula nas reuniões pedagógicas e nas demais ações de formação, solicitando auxílio a fim de lidar melhor com essa dificuldade. Diante disso, procurei compreender como os nossos interlocutores percebem essa questão e quais as suas expectativas em termos de abordagem.

A indisciplina é um fenômeno que vem se constituindo em um dos grandes desafios aos educadores contemporâneos. Beirando a violência e, em alguns casos,

chegando a esse patamar, os professores enfrentam-se diariamente com situações bastante complicadas. A adolescência, público-alvo do Ensino Médio, é uma fase da vida bastante complexa, em decorrência de diversos fatores inerentes ao processo de crescimento e necessários para o traslado da infância para a fase adulta. Logo, trabalhar com os jovens, nessa fase, sempre trouxe consigo alguns desafios para os quais os educadores deveriam estar preparados. Na atualidade, outras questões vieram agregar-se a essas.

Afora das mudanças naturais pelas quais os jovens passam nessa fase da vida, Hargreaves, Earl e Ryan (2001) identificam mais duas transições que estão influenciando o universo adolescente neste início de século: as reformas educacionais e as profundas mudanças que estão ocorrendo nas sociedades. As reformas, ao proporem outra forma de educar e de aprender, centrada no protagonismo discente, impõem novas exigências aos estudantes.

Dentro das mudanças nas sociedades precisamos salientar a emergência de uma sociedade midiática, influenciando fortemente o universo adolescente, perpassando as experiências de vida dos jovens e modificando suas formas de se relacionar com os amigos e com o mundo em geral (PORTO, 2001).

Somado a isso, é possível constatar que, em período não muito distante, a escola de Ensino Médio era bastante elitista, podendo ser definida como uma grande peneira pela qual passavam somente alguns “privilegiados”. Com a democratização do ensino, paulatinamente, essa realidade foi se transformando. Ao invés de uma clientela homogênea, com vivências e expectativas semelhantes, passamos a receber uma clientela bastante heterogênea em uma estrutura escolar que pouco se adequou a essa alteração.

Essas podem ser algumas razões a apontar para o fato de que a escola, sobretudo de Ensino Médio, “não pode mais (se é que algum dia pôde) dar conta da ‘disciplina’ da mesma forma como antes o fazia, o que talvez deixe perdidos todos que nela estão” (FONSECA e PINTO, 2006, p.2). Como parece ser o caso desse professor cuja fala demonstra o desencanto com as reuniões pedagógicas com vistas ao atendimento dessa questão.

Existem problemas, como o de disciplina, por exemplo, que é muito difícil de ser solucionado e bastante desgastante.

A indisciplina, a violência, a falta de respeito, envolvem situações que precisam ser resolvidas em sala de aula, entre o professor e os alunos. E é o

professor quem mais sofre com essa situação, sobretudo quando não está se capacitando para lidar com ela. Talvez buscando essa capacitação, alguns respondentes querem discutir sobre as relações professor-aluno e sobre as relações professor-alunos-pais-direção nas atividades de Formação Continuada. Mais especificamente, como apresenta um docente em seu desabafo, *gostaria de que houvesse material e discussão sobre a relação professor-aluno e o desgaste emocional do professor nessa relação.*

A relação professor-aluno é muito pouco tratada pelos estudiosos do campo educacional, sendo bem mais fácil encontrar estudos sobre o comportamento humano, ligados à área da Psicologia. Cunha (1996) aborda essa questão a partir de pesquisa em que ouviu alunos universitários, buscando compreender qual a concepção desses sobre o bom professor. Para essa autora,

analisar as relações que acontecem entre professor-aluno puramente no campo psicológico ou afetivo é, no mínimo, um comportamento ingênuo. Elas acontecem no palco de uma sociedade e, portanto, são profundamente marcadas pelas contradições sociais (p. 150).

Tal compreensão explicita a complexidade presente na análise do tema, bem como indica que alguns aspectos valorizados pelos alunos, identificados nos educadores, influenciam positivamente a maneira como o relacionamento se desenvolve. Essas características não seguem padrões nos diferentes níveis de ensino, nem podem ser generalizáveis a todas as épocas e/ou populações, pois a concepção de educação interfere nessa interpretação. Vale mencionar que o bom relacionamento com os estudantes é interpretado por eles como um requisito ao bom professor.

Esteve (1999), em estudos junto ao professorado, identificou que a dificuldade de se relacionar com os estudantes vem ocasionando grande desgaste nos profissionais da educação, levando ao *stress* e, no limite, a problemas mais sérios de saúde. Realmente não está fácil lidar com os adolescentes de hoje. Não porque eles sejam piores do que os de outras épocas. Mas porque eles são diferentes e a forma como lidamos com eles reformulou-se muito pouco. Alguns respondentes parecem esperar que as ações de continuidade da formação operacionalizem a padronização das ações docentes como uma alternativa para a melhoria das relações com os estudantes, bem como para o enfrentamento da indisciplina, talvez

acreditando que o estabelecimento de limites mais claros aos alunos, através de ações comuns a todos os professores, possa se constituir em uma estratégia bem-sucedida. Essas duas falas, a primeira referente às contribuições das reuniões pedagógicas para o trabalho docente, e a segunda às sugestões de assuntos a serem abordados nas reuniões pedagógicas, exemplificam essa posição:

Auxilia na unidade do grupo no que se refere aos problemas enfrentados com aluno.

Disciplina em sala de aula (padronizar)⁹⁵.

Se essa compreensão está relacionada com uma concepção de disciplina ligada a um retorno ao passado, no qual a conduta na educação dos jovens seguia uma forma padronizada de tratamento, visando ao controle de forma repressiva, é importante pensarmos que o mundo mudou e, portanto, as alternativas para lidar com a indisciplina precisam considerar isso. Sobretudo porque, conforme aponta Vasconcellos (2004), essa forma de controle resulta em obediência e não em educação, em disciplina consciente, exigência para o protagonismo juvenil.

Mas pode ser que esses respondentes, ao falarem na *unidade do grupo*, estejam se referindo a um comprometimento maior dos colegas e da equipe diretiva com ações firmes e responsáveis, tratando a questão disciplinar como ela merece: estabelecendo uma linha de ação entre os docentes e normas claras entre os pares e entre estes e os estudantes. No entendimento de Vasconcellos (2004), “a construção de uma postura comum entre os educadores (professores, equipe técnica, auxiliares, direção) e educandos, estabelecendo determinados parâmetros comuns para a escola (o que pode, o que não pode, o que é grave, etc.) (p.74)” tem trazido resultados positivos.

Escola e disciplina, do ponto de vista de comportamento, sempre estiveram associadas, desde os meados do século XIX, com a institucionalização da escola como aparelho reprodutor do estado (FONSECA e PINTO, 2006). Na estrutura original do sistema escolar, a disciplina rígida era condição para o funcionamento. A indisciplina, quando ocorria, era reprimida através da coerção. Essa compreensão pouco mudou, pois a permanência nos lugares, a atenção às aulas expositivas e o silêncio, são extremamente valorizados na instituição escolar. Entretanto, as mudanças ocorridas na sociedade em geral e no universo adolescente interferem na

⁹⁵ O professor pede para os colegas padronizarem.

concepção de escola, a qual precisa ser repensada. Mas como ressignificar a disciplina desejável, se na escola ela sempre foi sinônimo de regulação? Porém, regulação, controle e repressão são incompatíveis com protagonismo e autonomia, exigências educacionais contemporâneas.

Para dificultar ainda mais o enfrentamento dessa questão, muitos pais não estão estabelecendo limites aos seus filhos, e nós professores, ao pensarmos em assumir mais essa tarefa, ficamos nos sentindo sufocados. Como diz um professor: *dar educação não é nosso dever, estamos sobrecarregados*. E estamos mesmo. Como desabafa esse educador: *os professores precisam trabalhar muito para receber pouco, (...) vivem estressados e com os nervos à flor da pele*, provavelmente restringindo a condição de discernimento em momentos de conflito.

Torna-se evidente que precisaremos nos relacionar com os adolescentes de hoje de maneira diferente daquela que aprendemos. Sobretudo se considerarmos a mudança ocorrida nas relações hierarquizadas, apontada por Aquino (1999), tais como: pais e filhos; professor e alunos; médico e paciente; políticos e população. No passado a autoridade era um fenômeno de cunho institucional, no qual as figuras de autoridade eram respeitadas em consequência do lugar ocupado. Na atualidade, mesmo que o professor ainda ocupe um lugar social instituído, não há a garantia de que o aluno venha obrigatoriamente a se afiliar a ação por ele desencadeada, em decorrência da posição que este ocupa, apenas. O exercício da autoridade do agente, professor, precisa ser reconhecido e consentido pelos parceiros da relação, os alunos.

A falta de autoridade do professor pode levar à indisciplina dos alunos, e, normalmente, é o que ocorre. O não-exercício da autoridade pelo professor inviabiliza o desenvolvimento do processo educativo balizado no protagonismo estudantil, pois a autoridade é condição para levar os estudantes à aprendizagem nessa perspectiva, na qual a autonomia e a liberdade precisam ser maiores. Isso não significa que o professor deixe de realizar o seu papel como condutor e mediador das relações entre os jovens, deles com a realidade e deles com o conhecimento científico (VASCONCELLOS, 2002).

Para Correia e Matos (2003) a crise de autoridade do professor representa uma manifestação da crise dos mecanismos de delegação de poder, que não foram assegurados na profissão docente. Crise que, na compreensão dos autores, teria sido amenizada se houvesse um reforço dos “processos de autorização, isto é, dos

processos que permitiam aos professores ‘autorizarem-se’ mediante suas obras, suas criações e sua palavra” (p. 15). As condições do exercício do magistério, entretanto, não atestam esta condição, ocasionando a desautorização do professor.

Um dos nossos interlocutores gostaria que *a questão da violência na escola e a valorização profissional fossem pautadas como prioridade* nos eventos de Formação Continuada, evidenciando a compreensão de que essas questões estão relacionadas, visão reiterada pelos estudos de Correia e Mattos (2003). Segundo Perez Gómez (2001), no transcorrer dos anos houve um crescente processo de deterioração da profissão docente em seu status e consideração sociais, repercutindo em última instância na forma como os alunos se relacionam com os professores. O educador que reclama por maior valorização parece estar querendo atitudes mais objetivas e coletivas em relação a essas duas questões. De outro lado, precisamos salientar que a violência na escola não pode ser analisada sem a relação com o contexto social mais amplo.

Gentili (1995) esclarece que a desqualificação do trabalho docente e a responsabilização dos professores pela “baixa qualidade” do Ensino, fazem parte das estratégias do projeto neoliberal, com o objetivo de levar ao desmonte da escola pública. Maximizado pela mídia, esse discurso vem repercutindo negativamente no imaginário social e influenciando a auto-estima dos professores.

Em Pinto, Mello e Silveira (2006), destaca-se a relevância do investimento em ações que auxiliem os professores a perceberem a subjetividade presente nesses processos e a reconhecerem a instituição de outras formas de relação com o conhecimento e com o processo de ensino-aprendizagem como propostas de “resistência ao sistema dominante, capazes de conduzir à ruptura com o fio imaginário que trama a opinião de que nada mais nos resta a fazer, que tudo está muito bem planejado para desmantelar a educação pública (p. 12)”.

Nesse sentido, alguns estudos mostram a possibilidade de influenciar esse quadro através da Formação Continuada, como o exemplo encontrado em Oliveira (2004), em que a autora identifica que a partir do relato de suas experiências no magistério, os professores se surpreendiam com os significados por eles próprios construídos em torno da profissão docente, “como se o relato e o trabalho de memória que organizam as lembranças, trazendo-as para o presente a partir de outros sentidos, atenuassem o imaginário social instituído de profanação do magistério (p. 14).”

Igualmente, para um respondente deste estudo, a participação em ações de continuidade da formação favorece a valorização profissional, explicitando associá-la à melhoria da qualificação. A autoridade está relacionada à capacidade profissional, ao conhecimento do conteúdo, à adoção de metodologias adequadas aos interesses dos jovens e estratégias de enfrentamento e condução das situações cotidianas adequadas ao exigido, atributos para o bom desempenho da tarefa docente, os quais são valorizados pelos alunos e interferem no reconhecimento da autoridade docente, segundo apontam Cunha (1996), Cunha et alii (2004) e Vasconcellos (2004).

Para Perez Gomes (2001) e Tardif (2002), o domínio dos processos de trabalho é fundamental para a valorização da profissão docente. Por outro lado, é importante deixar claro que a valorização profissional não pode ser garantida somente através da qualificação docente, implicando também ações políticas concretas.

Preocupado com a postura dos alunos na escola, um educador sugere que se trabalhem *valores* com os estudantes. E se analisarmos as notícias sobre violência apresentadas nos noticiários, ultrapassando algumas vezes o limite do humano, talvez essa devesse ser nossa principal função. Mas, diante de tantas urgências, como dar conta? O que talvez não possa continuar acontecendo é o que muitas vezes observamos no tocante a essa questão, um jogo de “empurra-empurra” entre os professores, os pais, os meios de comunicação, a conjuntura social, e o sistema, visando a constatação da culpabilidade do comportamento inadequado dos jovens, como aponta Vasconcellos (2004). Por outro lado, não é possível pensar que, sem o apoio desses segmentos, os professores possam dar conta dessa questão.

Visando a contribuir para a qualificação e o desenvolvimento profissional docente, os estudos de FORSTER (2006)⁹⁶, têm destacado a relevância de propiciar espaços nos quais os professores e profissionais que desempenham função mediadora das relações escolares, tais como supervisores, orientadores

⁹⁶ Projeto de pesquisa-ação realizado junto à rede municipal de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Dentre outros temas que o originaram, passou a ser o foco central a indisciplina dos estudantes na escola, justificando seu título: (Indisciplinando a disciplina: processo de construção da prática docente e do cotidiano escolar. Se insere nas ações do grupo de pesquisa ‘Formação de professores e Prática Pedagógica’, registrado no CNPq, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Mari Margarete dos Santos Forster, que estuda a Formação Continuada de professores. Do projeto participei de 2004 até 2006. No grupo de pesquisa me inseri em 2004 e permaneço até o momento presente.

educacionais, direção, possam rever os seus conceitos e, quem sabe, ressignificar o seu papel como autoridades pedagógicas, éticas e competentes e, ao mesmo tempo, o papel da escola como espaço formativo.

É nesse cenário que, no referido estudo (op. cit.), a autora recomenda discutir acerca de questões como: que autoridade/disciplina/liberdade deve ser desempenhada para auxiliar as pessoas na decifração do mundo? Será a que tem por base a força ou a que tem por fundamento a ética, a competência, o diálogo? Como entender e desvelar causas estruturais que provocam marginalização e exclusão? Como perceber a realidade cercada por contradições sócio-históricas, condicionadoras de concepções e práticas de vida? Como construir referenciais que auxiliem na percepção e análise de processos autoritários?

Em decorrência desses questionamentos, no projeto de pesquisa-ação, apostamos em estratégias como: desmanchar mitos, contrapor concepções (professor/aluno; aluno/aluno; equipe diretiva/professor/aluno); evitar posições extremas – não dramatizar, e não ignorar; colocar-se em uma perspectiva de reflexão e análise; tentar entender como os discursos são construídos, desvelando-os e questionando-os; relacionar ordem escolar à ordem social, demonstrando a fragilidade de uma e de outra na atualidade. Tudo isso não para reforçar a impossibilidade de mudança, mas para demonstrar que a escola não está fracassando, e sim passando por um momento em que seu sentido está sendo questionado e, assim, necessitará encontrar novas alternativas, seja para questões emergentes ou antigas.

Os participantes deste estudo não se inquietam somente com os estudantes (in)disciplinados, mas ao mesmo tempo com os que se evadem, com os faltosos e com os repetentes, temas que alguns educadores sugerem para discussão nas ações de formação. A evasão, a baixa frequência e a repetência podem ser indicadores de um processo educativo que não está atingindo os estudantes. No entanto, não podemos simplificar essa complexa questão dessa forma, pois estaríamos culpabilizando somente os professores por esses fenômenos, quando existem tantos outros fatores a serem considerados. São indicadores, sim, de uma sociedade e de uma escola que não estão atendendo aos seus propósitos e precisam repensar-se a si mesmos para enfrentar esses desafios.

6.3 As reuniões pedagógicas: uma viagem coletiva em busca de qualificação docente?

*As reuniões pedagógicas fazem parte da minha formação.
Professor da escola Ensino*

*Nas reuniões pedagógicas socializam-se práticas e saberes.
Professor da escola Ensino*

*Permitem conhecer melhor o grupo e as propostas de trabalho.
Professor da escola Consciência*

*Orientam sobre o trabalho e a proposta pedagógica do colégio.
Professor da escola Vida verdadeira*

*Permitem uma visão sobre a identidade da escola e proporcionam o envolvimento com a comunidade escolar.
Professor da escola Consciência*

Considerando que a forma como o coletivo escolar é mais enfatizado pelos professores nesse trabalho é na relação com as reuniões pedagógicas, busco nessa categoria, perceber qual a compreensão dos mesmos sobre esse espaço coletivo de Formação Continuada existente no contexto escolar.

De pronto, chamou-me a atenção que as questões sobre as reuniões pedagógicas geraram mais manifestações, tanto favoráveis como contrárias à sua dinâmica, abordagem e condução. Talvez pela peculiaridade de essas se realizarem no *lócus* da escola, no espaço de atuação dos professores e, por isso, eles sentirem-se mais a vontade para falar daquilo que fazem. E daquilo que fazem de forma compulsória, pois nas demais modalidades, via-de-regra, sua participação é voluntária, possibilitando escolher de acordo com seus interesses e afinidades.

O resultado pode ter sido influenciado pela estrutura do instrumento de coleta de dados, no qual as reuniões pedagógicas foram tratadas de forma localizada e as demais modalidades em bloco, provavelmente favorecendo o foco do olhar dos professores. Essa distribuição foi intencional, pois desde a elaboração do questionário, ao refletir sobre a temática, decidi tratar as reuniões pedagógicas separadamente das demais atividades pontuais de Formação Continuada (cursos, congressos, seminários, simpósios, encontros, oficinas, etc.), por identificar diferenças estruturais fundamentais entre elas, relacionadas à frequência de

realização, constância do grupo, vínculo dos participantes, organização, caráter da participação (compulsória ou voluntária), entre outras.

As reuniões pedagógicas são uma rica possibilidade para a continuidade da formação dos docentes em exercício na escola básica, já existente no cotidiano escolar, mesmo que muitas vezes não sejam percebidas dessa forma e/ou que seu tempo venha sendo pouco aproveitado para esse fim. Os encontros pedagógicos têm sido objeto de diversos estudos (BRUNO e CHRISTOV, 2006; TORRES, 2006; PINTO, 2007, entre outros). Por congregarem os professores da mesma instituição, seja em encontros por área de atuação, ou com todo o grupo de educadores daquele nível de ensino, ou, ainda, de mais de um nível, favorecem o trabalho coletivo, além de possibilitar diversas discussões referentes ao projeto pedagógico da escola e à comunidade escolar como um todo.

Outra vantagem é ocorrerem com periodicidade próxima, semanalmente, quinzenalmente ou, ainda, mensalmente (que não considero o mais recomendável); porém, ainda assim, a frequência é bem maior do que a de outros eventos de Formação Continuada. Se pensarmos em termos do somatório do número de horas que podem ser aproveitadas para a formação, esse espaço é bastante expressivo. Cabe destacar ainda outra vantagem dessa modalidade, pois acontecem dentro da escola, seus membros, supostamente, têm autonomia para conduzi-la, escolhendo temas e sugerindo abordagens.

Como a participação é compulsória, o grupo é estável, o que pode se constituir em uma vantagem. Por outro lado, a sensação de obrigatoriedade, muitas vezes, gera resistências. Outro desafio importante decorre de estarem presentes nesse espaço de discussão todos os tensionamentos característicos de situações nas quais o tempo de convivência é longo. Mecanismos de enfrentamento entre colegas, resistência em relação ao combinado no coletivo, e tentativa de cooptação dos participantes por grupos articulados em torno de alguns objetivos são constatados em algumas escolas por aqueles que convivem nesse meio. Porém, esses são alguns desafios presentes em qualquer situação em que se conceba o convívio coletivo como uma construção democrática e processual.

Entretanto, mesmo conhecendo o valor das reuniões pedagógicas como encontros de formação docente, compreendi que, para que elas contribuam para a formação dos professores em serviço, precisam atender à demanda de qualificação e de formação dos seus destinatários. Em decorrência disso, neste estudo, busco

conhecer como os educadores do Ensino Médio percebem esse espaço de formação e o que sugerem para que ele se efetive como apoio ao seu fazer.

Nas escolas estaduais, as reuniões são coordenadas por supervisoras⁹⁷ com formação em Pedagogia ou por educadoras com formação docente em outras licenciaturas, exercendo a função de supervisoras. Ocorrem com todos os docentes da escola, sem distinção de área ou disciplina.

Na escola municipal e na federal, as reuniões são organizadas por áreas distintas (Biologia, Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, etc.). Na municipal, congrega os professores dos níveis Médio e do Fundamental, concomitantemente, e na federal somente os do Ensino Médio. Em ambas as instituições são coordenadas por professores com formação em Licenciaturas, escolhidos pelos pares, dentro de cada área.

No dia anterior à reunião pedagógica, na instituição municipal e na federal, ocorre uma reunião com os coordenadores de área, coordenada por supervisoras pedagógicas, com a finalidade de estabelecer alguns eixos de ação para o encontro com os professores. Da mesma forma, em sentido inverso, na reunião dos professores são tomadas decisões e discutidos temas, cujos resultados e sugestões, entre outros, retornam para a reunião dos coordenadores, buscando estabelecer um diálogo constante entre esses dois fóruns.

Compilando os dados da pesquisa, decidi abordar primeiramente os assuntos que vêm sendo tratados nas reuniões pedagógicas, buscando comparar com os que os educadores do Ensino Médio gostariam de abordar.

Por que trilhos têm viajado e por onde gostariam de viajar nossos professores: os rumos das reuniões pedagógicas

Neste subcapítulo reflito sobre os rumos que vêm sendo dados às reuniões pedagógicas, tanto no que se refere aos temas abordados, como na sua organização dentro da escola. E assim, procuro interpretar se essas estão atendendo aos anseios dos nossos interlocutores, e a partir de seu posicionamento, dentro do possível, proponho formas de contribuição.

⁹⁷ Na rede estadual e na federal é adotada a denominação de supervisores e na municipal, de coordenadores pedagógicos.

Início conhecendo quais os assuntos abordados nesses encontros. O gráfico a seguir, apresenta os mais freqüentes:

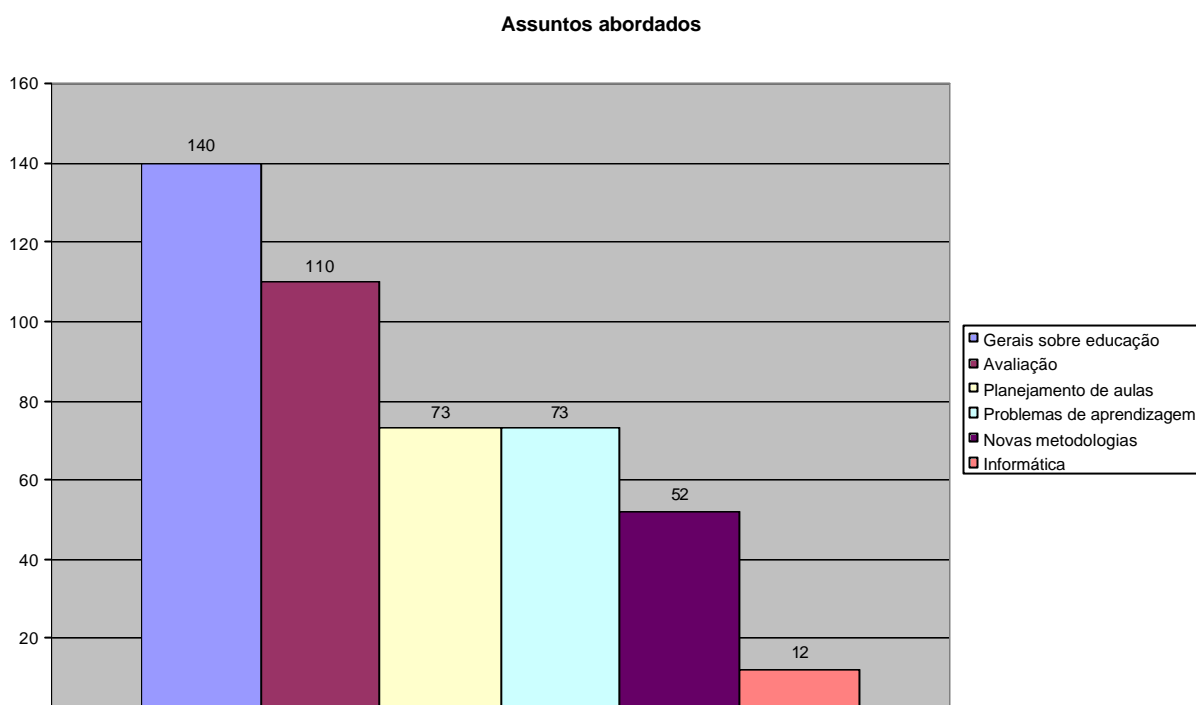


Gráfico 01: Assuntos desenvolvidos nas reuniões pedagógicas
Fonte: dados da pesquisa

Pode-se observar que se destacam, entre os assuntos tratados⁹⁸, temáticas gerais sobre educação. O que isso pode estar revelando? Visão macro do ato educativo? Que o micro está no macro? Preocupação com melhor preparo para o trato das inúmeras especificidades? Mas pode significar também que essa expressão esteja sendo utilizada para se referir a toda e qualquer temática tratada nas reuniões pedagógicas, pois esses assuntos são relacionados à educação.

A temática da avaliação, sempre tão polêmica, parece estar merecendo atenção por parte dos formadores segundo relatam nossos interlocutores. O planejamento de aulas e os problemas de aprendizagem também são citados em número expressivo. As novas metodologias e a informática preenchem os outros espaços das reuniões em menor grau. As discussões sobre as novas metodologias se fazem presentes, atingindo menos de trinta por cento do total do nosso universo, e a informática é muito pouco enfocada, considerando o caráter que esse tema assume na educação na sociedade midiática em que estamos inseridos.

⁹⁸ Nessa questão, optei por apresentar o número de vezes em que o tema aparece.

Cabe mencionar, no entanto, que, de antemão, em decorrência da natureza deste estudo, sabia que o instrumento de coleta de dados somente permitiria obter os dados sobre os temas tratados, porém, não informaria a ocorrência, nem o tipo de abordagem e nem se essa ocorrência e essa abordagem estavam satisfazendo aos anseios dos respondentes.

A princípio pensei em estabelecer um paralelo entre os temas abordados e os indicados, no entanto, de posse dos dados, identifiquei ser impossível adotar esse tipo de procedimento, pois encontrei em torno de 100 itens diferentes, embora alguns pudessem ser agrupados. Analisando o montante dos dados sugeridos pelos educadores e relacionando aos assuntos abordados, eu diria que o percentual atingido ainda é pequeno, e que, portanto, os professores não estão tendo a maioria de seus interesses atendidos nos encontros pedagógicos. Porém, na verdade, muitos temas se entrecruzam e são desenvolvidos por dentro de outros. Aprender esse fluxo, esse movimento, exigiria outros instrumentos investigativos, o que pode ser tema para outro estudo no futuro.

Contudo, diante dos dados encontrados, a título de contribuição, levanto algumas questões para discussão. A enorme demanda assusta, pois evidencia a dificuldade de atendermos a todas as necessidades e interesses dos educadores contemporâneos. Porém, ela é proporcional à complexidade da tarefa docente na atualidade, revelando o tamanho da responsabilidade que a profissão docente congrega e o quanto ela deveria ser mais valorizada.

Esse resultado indica, ainda, que a periodicidade mensal dos encontros de formação só pode mesmo frustrar os docentes da escola básica com relação ao potencial das reuniões pedagógicas, conforme nossos dados pareceram apontar. Pois, provavelmente, nem permita chegar aos assuntos pedagógicos, propriamente ditos, ficando restritas aos aspectos administrativos, sobretudo em escolas em que o tempo dos encontros é em torno de uma hora e meia. Tal constatação parece nos encaminhar para o reconhecimento de que a periodicidade semanal seria a desejável. Porém, não é somente a frequência que garante a qualidade do tempo utilizado para os encontros de formação, outros fatores precisam entrar em pauta.

Para apimentar um pouco mais a nossa discussão, eu questiono: no caso de defendermos a frequência semanal, essa periodicidade garante o atendimento a todas essas necessidades? Por outro lado, no caso de nos imobilizarmos, professores e formadores, por considerarmos ser muito difícil dar conta dessas

carências, elas deixarão de existir? Não, não deixarão. Por isso creio que, tendo consciência do que nos espera, devemos enfrentar essa situação da forma como apontam alguns participantes deste estudo: *ouvindo os professores, estabelecendo prioridades e arregaçando as mangas para iniciar o trabalho sem mais delongas*⁹⁹. Sendo assim, vamos conhecer quem vem conduzindo os encontros de formação e de que maneira.

Quem são os maquinistas, os condutores desse trem?

A condução das reuniões pedagógicas é uma função da supervisão, pois essa atividade precisa de uma formação/qualificação para tal e de tempo efetivo para a preparação dos encontros, busca de material de apoio, entre outras tantas tarefas.

Segundo apontam os dados obtidos neste estudo, a supervisão e a equipe diretiva são as maiores responsáveis pela escolha dos temas a serem tratados nas reuniões pedagógicas. Os professores opinam menos, sua participação se restringe quase à metade da participação da direção e dos supervisores.¹⁰⁰ Os supervisores, especialistas no assunto, são os principais responsáveis pela condução das reuniões pedagógicas, tanto nas escolas estaduais, em que eles as coordenam, como na municipal e na federal, em que eles orientam os coordenadores de área e do mesmo modo sugerem assuntos e atividades, ainda que em menor grau. Mas a participação dos professores nessa etapa, sentindo-se igualmente “condutores desse trem”, é, do mesmo modo, importante.

Entretanto, muitas vezes, quando é aberto espaço para manifestações sobre temáticas específicas que gostariam de abordar nas reuniões pedagógicas, ou sobre dificuldades para as quais gostariam de receber auxílio, por exemplo, muitos docentes se intimidam em expressá-las, por receio de expor a sua fragilidade em determinados grupos que compreendem essa exposição como deficiência, como falta de capacidade.

⁹⁹ Delonga - ato de delongar, demora dilação, atraso, embaraço que retarda a execução de um ato (FERREIRA, 1986). É um termo comum na fronteira do Rio Grande do Sul, típico do linguajar gaúcho.

¹⁰⁰ No questionário, a questão que identifica a participação dos diversos segmentos do contexto escolar na escolha dos temas para a as reuniões pedagógicas é de escolha múltipla, portanto, os respondentes poderiam marcar mais de uma assertiva.

Nesta pesquisa, ao abrir-se espaço para os professores explicitarem as dificuldades para as quais gostariam de receber auxílio, 43% dos respondentes disseram não possuir nenhuma dificuldade, um número elevado.

Alicerçada em estudos sobre a Formação Continuada de professores, Lima (2005) aponta que, muitas vezes, as lacunas, dilemas e dificuldades inerentes ao próprio trabalho são compartilhados pelos colegas, mas os professores ignoram e por isso não as expõem ao grupo. Porém, não somente o fato de ignorar as condições semelhantes dos colegas age como um constritor da manifestação dos educadores, conforme destaca a autora (op. cit.), pois muitas opiniões expressas pelos professores nessas atividades, sobretudo no *lócus* da escola, com seu grupo de trabalho, podem ser interpretadas, e seguidamente o são, como não-saber, o qual “tende a ser penalizado no espaço de trabalho (p.107)” de diversas formas. O receio de se expor, observado nos professores participantes deste estudo fundamenta-se na sua vivência nesse meio.

Lima (2005) cita ainda que esse silenciamento dos educadores pode “ser entendido, também, como uma estratégia para evitar a perda de sentido sobre seu trabalho – isto é, como negação da expropriação dos saberes produzidos no trabalho (p. 109). Estamos falando, portanto, de relações de poder no interior da escola, constituindo lógicas e produzindo relações, as quais constroem e intimidam muitos professores de expressarem suas dificuldades.

Em decorrência disso, talvez fosse recomendável pensar em mecanismos que facilitem esse diálogo entre professores, supervisores e coordenadores pedagógicos, no caso deste estudo. Seria adequado estabelecer uma via de comunicação para facilitar a reflexão e a manifestação dos professores sobre as suas necessidades, a qual, em decorrência desses fatores, entre outros, acaba muitas vezes não ocorrendo. Uma estrutura que expresse o interesse real dos formadores na participação dos educadores da escola básica na escolha/sugestão de temas, estimulando a reflexão sobre as suas necessidades e a sua manifestação, constituindo, assim, uma cultura de participação, a qual leva ao comprometimento com o grupo.

Conforme apresenta Porto (2001), a participação dos professores, desde a escolha dos temas a serem tratados nas ações de Formação Continuada, tendo como foco aquela realidade concreta, é fundamental para o comprometimento com essas atividades e com o grupo, e auxilia para que esses se percebam como

sujeitos, capazes de interferir nesse contexto. Sentimento que, como nos ensinou Freire, pode favorecer a crença em sua capacidade de interferir nos contextos político, econômico, cultural e social mais amplos.

A partir da demanda de formação, é possível identificar quais são as necessidades individuais de cada um dos educadores e as do grupo, como sugerem alguns participantes de nosso estudo, ao propor *assuntos específicos à formação de cada profissional e adequação dos assuntos ao momento*.

Nesses depoimentos dos nossos interlocutores está presente a concepção da formação como uma ação dinâmica, sujeita ao movimento do grupo, necessitando da participação ativa dos professores. Expressam ainda a expectativa de exercer o poder de decisão, de maior autonomia, tanto na atuação como na formação docente. A resposta aos anseios dos professores é fundamental, embora a Formação Continuada não deva se restringir, unicamente, ao atendimento das necessidades e interesses dos participantes, pois, como todo processo educativo, será mais produtivo ao provocar outras inquietações/reflexões, afora daquelas existentes em cada indivíduo e em cada grupo.

Esses depoimentos dos respondentes explicitam, ainda, a percepção sobre a singularidade de cada escola, de cada grupo de professores, de cada docente individualmente e de cada momento vivido por esses sujeitos, tanto individual como coletivamente, tendo-os como eixos da formação.

As reuniões pedagógicas: a periodicidade dessa linha e a assiduidade dos seus viajantes

A frequência das reuniões pedagógicas nas seis escolas estaduais de Ensino Médio pesquisadas é quinzenal na ESTRELA e na INSPIRAÇÃO, e mensal nas outras quatro, INTEGRAL, VIDA VERDADEIRA, SENTIDO e QUATRO ESTAÇÕES. Na escola municipal e na federal, as reuniões ocorrem semanalmente, dentro do horário de aulas, em dia fixo determinado há muitos anos (a primeira na terça-feira e a segunda na quarta-feira). Os alunos são dispensados dos dois últimos períodos do turno da tarde para os professores se reunirem, separados por área de atuação.

Na municipal, o Ensino Médio e o Fundamental trabalham juntos. Na federal, reúnem-se somente os docentes do Ensino Médio. Os educadores ingressantes nessas instituições, geralmente, procuram organizar seu horário em outras escolas

em função disso. Provavelmente por isso, a assiduidade é boa¹⁰¹.

Quatro escolas da rede estadual se organizam para realizar as reuniões pedagógicas dentro do horário de trabalho, dispensando os alunos nos dois últimos períodos do turno da manhã. A INSPIRAÇÃO e a ESTRELA, quinzenalmente, a VIDA VERDADEIRA e a QUATRO ESTAÇÕES, mensalmente. Outras duas, a SENTIDO e a INTEGRAL, por razões diferentes, as desenvolvem fora do horário, mensalmente.

No que se refere à expectativa do conjunto total de professores participantes deste estudo sobre a freqüência das reuniões pedagógicas, encontramos o seguinte resultado¹⁰²:

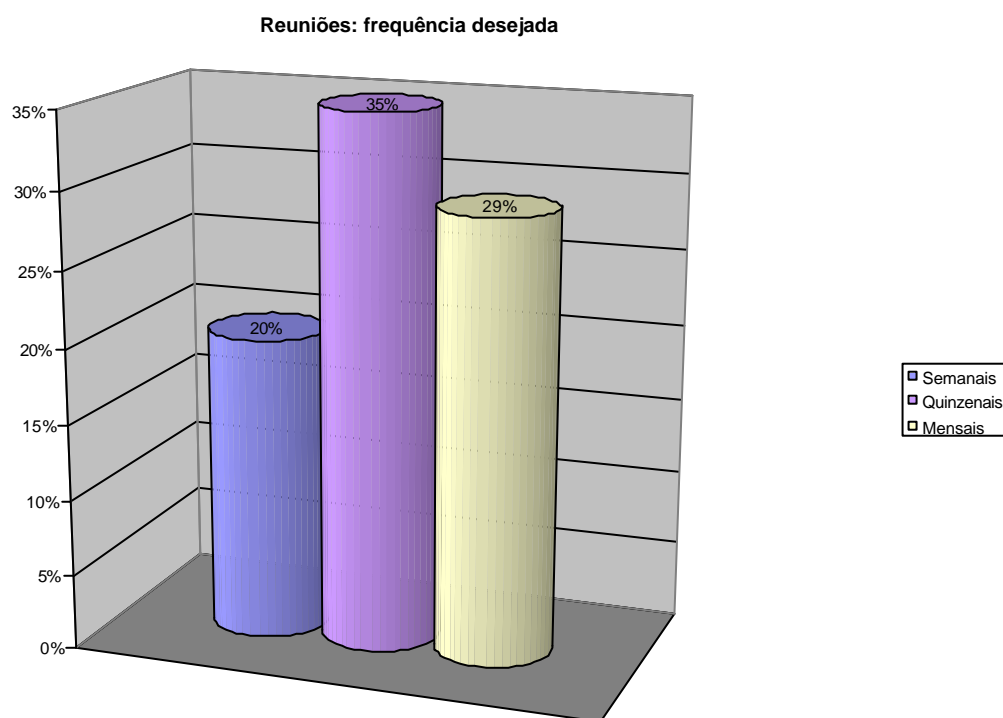


Gráfico 02: Freqüência desejada para as reuniões pedagógicas
Fonte: dados da pesquisa

Embora com uma diferença pequena, a freqüência quinzenal é a mais

¹⁰¹ Em algumas escolas eu não participei das reuniões pedagógicas. Nessas não observei situações que em outras pude constatar. No entanto, considerei que, ainda assim, deveria utilizar informações que, embora não estendidas para a análise de todos os contextos, podem ser elucidativas de alguns quadros constituídos a partir dos dados.

¹⁰² Responderam a essa questão 173 professores. O percentual citado foi calculado em cima desse número e totalizou 92%. Os 8% restantes escolheram outras opções, tais como: mensais, bimestrais, trimestrais, semestrais.

adequada na visão dos professores. Somando o percentual dos que marcaram a periodicidade semanal e a quinzenal, encontramos 63%. Essa soma mostra que mais de sessenta por cento dos educadores desejam reuniões todas as semanas ou em um intervalo de quinze dias no máximo.

Trouxe esse dado não para postular a adequação das escolas, e sim como mais uma informação para cotejar com outras apresentadas ao longo do capítulo, visando a chegar a algumas respostas sobre o que pensam os educadores acerca desse espaço de formação.

Na escola INSPIRAÇÃO, cujas reuniões são quinzenais, dentro do turno, dispensando os alunos nos dois últimos períodos da manhã, a frequência é muito boa. Os professores pareceram-me entusiasmados e vibrantes. Após a apresentação do projeto de trabalho, feita por mim, a coordenação colocou em discussão com o grupo a forma como gostariam de operacionalizar o preenchimento do questionário. Eles mesmos sugeriram realizar a atividade naquele momento. Como pesquisadores, sabemos que, normalmente, há certa resistência em preencher esses instrumentos, e sempre que possível as pessoas jogam para depois.

Nessa escola eles desenvolvem alguns projetos que considerei uma possível causa da motivação do grupo. Ao realizar a pesquisa, tive a oportunidade de acompanhar os preparativos e parte do planejamento de um deles na reunião em que, após aplicar o questionário, permaneci até o final. É o que eles denominam “Amostra integrada”, na qual os alunos de todos os adiantamentos, desde o currículo até o terceiro ano do Ensino Médio, escolhem uma temática, elaboram, executam e apresentam seus projetos de pesquisa em grupos, na forma de relatório para os professores, e por meio de uma amostra aberta ao público. Esse processo parece gerar efervescência nos estudantes, os quais, segundo o relato dos professores, se envolvem significativamente com a atividade. Pela minha interpretação, ocasiona do mesmo modo nos docentes uma maior mobilização e interação com os colegas.

Nos nossos dados apareceram mais dois projetos desenvolvidos por essa escola, citados por uma professora, a qual afirma o seguinte: *participando de alguns encontros (de Formação Continuada), pude perceber o quanto eu estava estagnada e fui à luta, comecei a participar de projetos.*

A procura pela reformulação de seu trabalho encaminhou essa professora

para a participação nos projetos. A partir daí, por sua iniciativa, inseriu-se no projeto “De mãos dadas com as nossas raízes e com nossos irmãos” e “Resgatando a leitura, através do prazer de ler”, além do projeto coletivo anteriormente citado, que envolve todos os adiantamentos da escola. Embora essas duas atividades sejam voltadas para o Ensino Fundamental, no qual a professora também atua, trouxe esses dados para a discussão porque os considere emblemáticos para entendermos quais os artifícios que essa professora encontrou para buscar novos rumos. Ou seja, ao se sentir posta em xeque, a partir da realização de ações de Formação Continuada, não se fechou em si mesma, encarando essa situação como uma provocação, partiu em busca de novos sentidos para o seu trabalho.

A escola INTEGRAL, por ser uma escola noturna, na maior parte das vezes realiza suas reuniões aos sábados à tarde ou, em casos mais raros, no período anterior ao turno de aula. Os encontros são mensais ou, em caso de urgência de algum assunto, os educadores são convocados. Segundo a supervisora do Ensino Médio, a frequência é boa. Nesse dia em que estive na escola, os professores teriam aulas após a reunião, na qual estavam dando continuidade a um projeto conjunto, elaborado e conduzido através desses encontros.

Nessa escola, notei que a minha presença não foi muito bem-vinda por alguns educadores, provavelmente pelo reduzido tempo de que dispunham para a reunião. Os professores não pareceram ter sido avisados sobre a minha presença na reunião, o que pode ter ocasionado um sentimento de rejeição ao proposto, por não estarem preparados. Entretanto, se por um lado alguns mal responderam ou disseram não aprofundar as respostas pela falta de tempo para preencher o questionário, outros foram bastante receptivos, trazendo grandes contribuições, querendo maiores informações sobre o trabalho e expressando o sentimento de que gostariam de maior tempo, por terem muito a dizer.

A escola SENTIDO reúne seus professores para uma reunião mensal em horário intermediário entre o período da tarde e o da noite, pois possui Ensino Médio tanto no turno da manhã como no da noite, e assim pretende reunir os professores dos dois turnos. Outra razão que interpretei como a causa para a escolha desse horário foi a compreensão de que a 5ª Coordenadoria Regional de Ensino é contrária à realização das reuniões pedagógicas durante a semana, no horário das aulas, como comentou comigo a supervisora pedagógica.

A frequência dos professores aos encontros de formação nessa escola é

interpretada como insatisfatória pela vice-diretora, parecendo indicar que esses educadores não estão de acordo com o horário proposto. Segundo a vice-diretora, muitos utilizam, inclusive, suas faltas justificadas para não serem descontados. Entretanto, poucos verbalizaram seu descontentamento e/ou protestos através do questionário. No entanto, nessa escola, quando perguntei sobre a percepção dos professores a respeito da contribuição das reuniões pedagógicas para o seu fazer, de quatorze respondentes, seis disseram valorizar esse espaço de formação, quatro mostraram-se descrentes, e cinco não responderam a essa questão. Este foi um resultado significativo e talvez o seu protesto esteja aí.

Uma das possíveis razões para a baixa assiduidade dos professores dessa escola às reuniões de formação é a realização fora do horário. O fato de serem no final da tarde, quando muitos docentes já estão cansados dos dois turnos anteriores, também deve ser considerado. A distância mensal entre os encontros, e o pouco tempo de duração das reuniões, insuficiente para desenvolver qualquer atividade, ou mesmo para perceberem benefícios para o trabalho docente, podem ser outros motivos. Sobretudo porque, conforme mencionou a vice-diretora, nesses encontros são abordados, também, assuntos administrativos. A distância mensal entre as reuniões pode ainda ser um fator negativo por gerar um menor envolvimento entre os professores, diferentemente de quando a periodicidade é semanal ou, ainda, quinzenal.

Diante do exposto, é possível constatar que a valorização desses encontros como apoio ao fazer docente por parte dos professores da escola SENTIDO, parece ser menor do que nas escolas em que ocorrem semanal e quinzenalmente. De outro lado, uma professora desse grupo solicitou-me que enviasse os resultados referentes à opinião dos educadores sobre a melhor opção para a periodicidade das reuniões pedagógicas e os temas por eles sugeridos para essa atividade, explicando-me estar pensando em utilizá-los nos encontros de formação. Esse pedido pareceu-me um indicativo de que algumas pessoas do grupo querem mudar essa situação.

Diante desse pedido, identifiquei que a maior parte dos professores respondentes¹⁰³ dessa escola, 53%, gostaria de que as reuniões pedagógicas se realizassem mensalmente, 33%, quinzenalmente e 13%, semanalmente. Parecendo

¹⁰³ Essa escola tem um quadro de 42 professores, no dia e no turno em que apliquei o questionário trabalhavam 14 professores e todos participaram da atividade.

mesmo não valorizarem muito esses encontros de formação como apoio ao fazer docente.

Atrás de mais pistas, busquei conhecer as sugestões dos professores sobre assuntos a serem tratados nas reuniões pedagógicas; foram listados 21 temas. A professora que apresenta idéias que considere de vanguarda sobre a ação e sobre a formação docentes, citadas no item 6.1, é integrante do grupo de educadores dessa escola. Em contraposição, é a mesma pessoa que explicita um grande desânimo sobre o que define como o “caos” em que se encontra a escola pública, assim como sobre a contribuição desta pesquisa para mudar esse quadro. E registra esses sentimentos no questionário, o qual faz questão de assinar.

Esse resultado aponta para dois aspectos que estendo para os dados das escolas em geral. Os educadores dessa escola estão atentos para as necessidades de formação emergentes e parecem querer melhorar a sua atuação através do suporte da formação em serviço. Logo, o fato de esses educadores não participarem dos encontros não significa, necessariamente, que seja por não valorizarem esse espaço de formação, pois podem ter outras razões para isso, como, por exemplo, o horário incômodo, a periodicidade inadequada, interferindo negativamente na possível organização dos encontros, entre outros. A lista de expectativas deixa evidente que através, de encontros mensais, como vêm se desenvolvendo, ou mesmo como os professores querem, o atendimento de suas necessidades será dificultado.

Para a vice-diretora dessa escola, com quem conversei na oportunidade da aplicação dos questionários, o interessante seriam reuniões pedagógicas quinzenais, intercaladas com reuniões administrativas, também quinzenais. Desse modo, haveria encontros de formação semanalmente e seria possível melhorar o atendimento da demanda de formação.

Uma síntese possível parece indicar que as reuniões realizadas no período de trabalho e com frequência semanal ou quinzenal contam com maior assiduidade dos professores. Em meu entendimento, frequência e horário de realização são fatores a serem considerados e discutidos com os educadores, se esperamos que eles participem e se envolvam com as atividades de formação docente.

Analisando esses dados, eu diria ainda que, apesar de marcados pela dura realidade da profissão docente e do contexto escolar nos tempos atuais, os professores e alguns gestores, neste estudo, demonstraram ter planos e projetos

para os encontros de formação, apontando para uma freqüência que considere essa exigência. Logo, a maioria deles não perdeu as esperanças sobre as possibilidades de as reuniões pedagógicas se constituírem e se instituírem como um suporte ao seu fazer, e é nisso que precisamos apostar e investir.

O impacto da linha reuniões pedagógicas nas práticas docentes: por que às vezes sim, por que às vezes não

Neste item interpreto como os professores analisam a contribuição das reuniões pedagógicas para a melhoria de suas práticas. A maioria dos educadores¹⁰⁴, totalizando 60%, expressa sua compreensão de que as reuniões pedagógicas auxiliam as práticas docentes, 6% entendem que as reuniões não favorecem a melhoria do seu trabalho e 34% entendem que as reuniões pedagógicas algumas vezes contribuem e outras não.

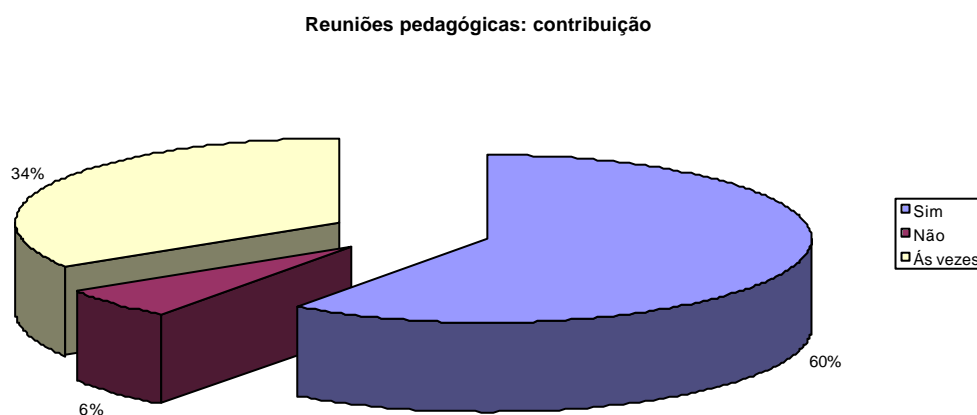


Gráfico 03: Contribuição das reuniões pedagógicas
Fonte: dados da pesquisa

Esse terceiro grupo apresentou duas tendências, os que apontaram limitações, o porquê de às vezes não, e os que citaram pontos positivos desses

¹⁰⁴ Esse percentual é relativo ao grupo que respondeu essa questão, 161 professores dentre um total de 189.

encontros, o porquê de às vezes sim¹⁰⁵. Um significativo número de professores, 28, não respondeu a essa questão. O que esse resultado pode apontar? Esse grupo não tem uma posição definida? Achem os encontros desnecessários? Ou não acreditam nesse espaço de formação devido ao que vem ocorrendo na prática? É o que vamos tentar compreender.

Limites podem ser guias para a ação

Embora entenda que a realidade é um processo dialético, no qual limites e possibilidades necessitam ser compreendidos como simultâneos e inerentes ao processo de formação, nesse caso, para efeito de interpretação e de melhor compreensão dos dados, trabalhei pontos negativos e positivos a respeito das reuniões pedagógicas citados pelos professores. Como exemplo dos aspectos negativos apontados pelo grupo, que compõe os 5%, cito o seguinte:

Tem coisas que não saem do papel.

Não é o objetivo da reunião (auxiliar as práticas docentes).

Além dessas restrições, apontam ainda que algumas são repetitivas, redundantes, “reclamativas”, cansativas e que, muitas vezes, falta objetividade e clareza na discussão dos temas. Quando não planejadas e sem intencionalidade, as atividades não levam mesmo a lugar nenhum, parecendo se constituir em tempo desperdiçado. Algumas deliberações realmente não “saem do papel”, pelas mais diversas razões. Muitas dessas situações são ocasionadas por entraves burocráticos e materiais presentes no sistema educacional, não se constituindo em responsabilidade dos educadores. Algumas situações podem ser decorrentes da falta de vontade ou do desânimo de professores que, infelizmente, não acreditam mais que possam mudar esse contexto. Algumas pessoas, ainda, escolhem a profissão docente por razões muito distantes da identificação com a função. Outros, embora façam acordos com os colegas nas reuniões, não têm a mínima intenção de colocar em prática, de tirar do papel.

Seja de quem for a responsabilidade de as coisas não “saírem do papel”, sejam quais forem as dificuldades existentes no contexto em questão, o trabalho

¹⁰⁵ A identificação de que a opção “às vezes” vinha acompanhada de posturas diferentes, em que alguns professores mostravam limites dos encontros de formação e outros os pontos positivos, levou-me a incluir no título desse subcapítulo, por que às vezes sim o por quê às vezes não.

coletivo pode influenciar para reverter, no mínimo, o sentimento de que é impossível mudar. E a partir daí tentar encontrar, coletivamente, algumas estratégias para enfrentar esses desafios.

Quanto à posição de que não é o objetivo das reuniões pedagógicas, auxiliar os professores no seu fazer, qual é, então, na opinião desse educador? A transmissão de informações, o estabelecimento de normas e a abordagem de assuntos administrativos? Será que para ele a interferência nas práticas docentes seria uma intromissão da supervisão e/ou dos colegas?

Essa questão, o uso do horário somente para a discussão e resolução de demandas administrativas, foi expressa como um ponto negativo das reuniões pedagógicas por alguns respondentes. Porém, ao menos nos meios em que convivo, essa reclamação, no dia-a-dia da escola, é bem mais freqüente.

Um ponto fundamental a ser considerado, quando refletimos sobre essa questão, situa-se no fato de as reuniões pedagógicas, na escola municipal e na federal, serem conduzidas por coordenadores de área, que são professores sem formação específica para o desempenho dessa função, aprendendo a conduzir as reuniões na prática, quando se vêem representantes dos colegas. Se por um lado esse pode ser um aspecto negativo, em contrapartida, reconheço que serem eleitos pelos colegas traz legitimação para o exercício do papel de seu coordenador e representante, facilitando a aceitação por parte do grupo.

Na atualidade, a atividade do coordenador¹⁰⁶ é fundamentalmente um trabalho de Formação Continuada dos professores em serviço, alicerçado em três funções, conforme aponta Garrido (2006): articuladora, formadora e transformadora.

O coordenador faz a articulação entre os colegas, entre os colegas e a direção e entre os colegas e a supervisão, nas questões pedagógicas e administrativas. Articulação que não se restringe ao estabelecimento de um bom clima de convivência, apenas, pois está relacionada ao projeto pedagógico individual e coletivo do grupo de professores, e, portanto, a um trabalho em que haja um mínimo de coerência entre as ações pedagógicas, favorecendo para que sejam solidárias, e não isoladas ou em conflito umas com as outras.

Formadora porque, através da compreensão da realidade escolar, busca, na parceria com os educadores, construir alternativas que se mostrem adequadas e

¹⁰⁶ No enfoque da autora, esse termo engloba os supervisores pedagógicos, que seriam os articuladores do trabalho docente na escola.

satisfatórias no sentido de trazer algumas respostas aos desafios presentes nesse cotidiano, inclusive no que se refere à reforma do Ensino Médio.

E transformadora, quando mais não seja, porque a própria concepção de escola e de trabalho docente foi questionada pela LDB 9394/96 ao propor o desenvolvimento do processo educativo por meio de Competências e Habilidades¹⁰⁷, e assim impõe uma grande transformação nas práticas docentes. Mas, principalmente, pela imposição de apostarmos em mudanças no processo educativo que atendam as novas exigências educacionais decorrentes das necessidades dos alunos.

Com vistas ao desenvolvimento dessa tripla função, no entendimento De Garrido (op. cit.), a atuação do coordenador pedagógico trará grande contribuição ao

subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver o seu trabalho, (...) favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre as suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando a proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas (p. 9).

Logo, o professor, que atua nas escolas como coordenador de área não é somente um gestor para as questões administrativas; ele é, ao mesmo tempo, um coordenador pedagógico. Ocupa um cargo em um contexto que está a exigir o desempenho de uma atividade bastante complexa, impondo muito mais do que a simples transmissão de recados, a decisão sobre questões pontuais, a administração das relações interpessoais ou o atendimento de exigências burocráticas e administrativas. Embora se saiba que essa é uma função temporária, talvez precisemos pensar em uma forma de auxiliar os professores-coordenadores nessa tarefa.

Porém, analisando nossos dados, constatei que essa reclamação do predomínio das questões administrativas nas reuniões docentes aparece, igualmente, nas escolas em que as reuniões são conduzidas por supervisores

¹⁰⁷ Com essa posição não estou enaltecendo ou desqualificando a reforma do ensino. Assim como entendo que o reconhecimento da necessidade de mudança e a expectativa de reformulação da educação não vieram somente do Governo Federal, através dessa lei. Portanto, meu objetivo é mostrar que a mudança nas práticas dos professores do Ensino Médio não é opcional, está posta pelas demandas educacionais.

pedagógicos, com formação para conduzir esses encontros ¹⁰⁸.

Todavia é preciso ressaltar que os assuntos de ordem administrativa são urgentes e interferem no trabalho docente. Nesse bojo estão contidos: o estabelecimento de normas fundamentais ao bom funcionamento da escola, relacionadas aos professores, aos alunos e aos funcionários administrativos; questões relativas às exigências burocráticas a serem atendidas, cobradas pelas direções das escolas e/ou pela Secretaria Municipal de Educação no caso da escola municipal; pela Coordenadoria Regional de Ensino, no caso das escolas estaduais e pelo Ministério da Educação e Cultura, no caso da escola federal; as próprias exigências burocráticas inerentes ao trabalho pedagógico, entre outros. Desse modo, eles são essenciais, igualmente.

Além disso, a fronteira entre o administrativo e o pedagógico nem sempre é tão clara assim. A “gestão democrática” está aí a apontar que gestão e educação são dois pilares da ação educativa. Não seremos todos na escola gestores e educadores ao mesmo tempo? Muitas vezes, as duas funções se entrelaçam mesmo. Em algumas situações, abordar as duas temáticas de forma imbricada faz-se necessário e é educativo, e, portanto, pedagógico.

Talvez uma possibilidade seja a que sugeriu uma das participantes deste estudo: *realizar reuniões semanais e estipular uma semana administrativa e outra pedagógica, em separado, para o administrativo não tomar conta*. O importante, na verdade, é cada escola buscar alternativas para destinar o tempo necessário para cada temática, não deixando nem uma nem outra de lado, mas evitando a restrição dos encontros somente aos aspectos administrativos, como em muitas escolas acontece. Essa situação acaba fazendo com que os professores que esperam a abordagem das questões pedagógicas nesse espaço, se sintam desconsiderados, assim como deixem de acreditar no potencial das reuniões, e, por considerá-las pouco proveitosas, passem a vê-las como desnecessárias.

Uma manifestação sobre os aspectos negativos das reuniões pedagógicas faz uma crítica ao trabalho da supervisão: *A preocupação do setor pedagógico está mais voltada para o cumprimento de dias letivos e não se informa/interessa sobre o desenvolvimento e aproveitamento das aulas, problemas de avaliação*.

¹⁰⁸ Na rede estadual e na federal, os profissionais responsáveis pelo setor pedagógico das escolas são designados supervisores pedagógicos, e na rede municipal, coordenadores pedagógicos. Neste estudo, optei pelo termo supervisores.

Segundo Abdalla (2006), podemos localizar na década de 40 o surgimento, no sistema escolar, de um profissional cuja função é a inspeção das tarefas pedagógicas. Os inspetores “representavam um instrumento de controle do saber produzido e a ser divulgado, servindo de garantia para que a política educacional do Estado fosse estruturada nos moldes burocráticos e seguida pelos educadores” (p.181).

Posteriormente, no final da década de 50 e no início da de 60, passa a vigorar a compreensão de que a elaboração criteriosa do planejamento, onde se articulasse meticolosamente objetivos, métodos e técnicas; garantiria a eficiência do trabalho docente. Visando a receber auxílio para o enfrentamento de algumas dificuldades existentes no Ensino Primário, sobretudo a evasão e a repetência, o Governo brasileiro estabeleceu um acordo com os Estados Unidos para a formação de profissionais voltados para o acompanhamento e o controle desse processo, constituindo-se, assim, a figura do supervisor.

A discussão sobre outros possíveis papéis a serem desempenhados pelos supervisores surge somente na década de 80, propondo a reflexão sobre o papel político desse profissional e a sua participação como apoio ao fazer docente, objetivando constituir uma nova identidade, em uma perspectiva de trabalhar **com** os professores, trabalhar junto (PRIETSCH, 2001). Provavelmente, alguns supervisores ainda atuem de forma pouco articuladora. Outros, talvez, ainda exerçam a função de controle do trabalho docente.

Segundo Bruno e Christov (2006) e Torres (2006), as queixas dos professores sobre a organização e sobre a condução das reuniões pedagógicas são comuns nas escolas públicas, obrigando-nos a pensar melhor sobre esses posicionamentos, pois eles podem nos dar pistas valiosas sobre possibilidades de lidarmos com esse espaço de formação. No entendimento de Torres (op. cit.), por parte dos docentes, e em alguns casos por parte dos próprios supervisores/coordenadores, não há uma compreensão clara sobre o papel do coordenador das reuniões pedagógicas, muitas vezes vinculando o seu trabalho somente à resolução de problemas pedagógicos e/ou de ordem disciplinar, indicando a relevância de ouvir e confrontar essas concepções “para que ações significativas possam ter espaço para a construção de projetos coletivos (p. 49)”. Talvez isso possa ser feito, conforme sugestão de alguns dos nossos respondentes, ouvindo os educadores de cada escola sobre o que esperam desses encontros de

formação, e da ação dos seus coordenadores.

Olhando por outro ângulo, as críticas feitas à supervisão podem ser expressões do entendimento de que esse setor é o único responsável pelo sucesso ou não do trabalho coletivo. Muitos educadores não identificam o quanto a sua participação poderia fazer a diferença, até mesmo reivindicando o atendimento de seus interesses. A especialização e a estratificação do trabalho docente ocasionaram o deslocamento de algumas tarefas para as mãos de especialistas com função de apoio ao trabalho docente, tais como: psicólogos, orientadores pedagógicos e supervisores.

A desobrigação com as funções para além da sala de aula ocasionou redução da carga de trabalho, um aspecto positivo. Paradoxalmente, provocou no professor o sentimento de diminuição do controle sobre o seu trabalho. A assunção da tarefa de coordenação das atividades de formação, em que se incluem as reuniões pedagógicas pela supervisão pedagógica, pode ser relacionada à idéia da formação como função dos supervisores, e, portanto, compromisso desse profissional.

Estudos do campo da supervisão educacional, dentre os quais destaco Prietsch (2001), Fusari (2006), Garrido (2006), Placco e Silva (2006), apresentam algumas idéias, as quais apontam para a ação da supervisão pedagógica em uma perspectiva de trabalho com os professores, alicerçadas nas dimensões articuladora, formadora e transformadora – com papel propositivo e orientador, também, mas não só. Esses seriam eixos basilares das atividades dos supervisores com vistas ao atendimento da demanda de qualificação dos professores e outras situações relacionadas a esse grupo, assim como aos alunos e à comunidade escolar.

Porém, o trabalho **com** (Prietsch, 2001), implica uma contrapartida: os professores precisam sentir-se, igualmente responsáveis pela sua formação e pelo seu sucesso. A identificação do que os professores consideram limites, assim como os aspectos positivos, podem servir como guias para reavaliar a formação docente.

O que os professores vêm de bom nas reuniões, combustível?

Para Veiga (2004), em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico faz-se necessário

buscar uma nova organização do trabalho pedagógico no interior da escola, na qual as relações sejam “calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva”. (p.30)

A participação coletiva pressupõe protagonismo de todos os atores sem hierarquização. Pressupõe, de igual maneira, a aceitação do outro, supervisores pedagógicos e/ou coordenadores pedagógicos e colegas professores, como companheiros de viagem, e o reconhecimento dessa interação como possível apoio ao trabalho docente.

As posições dos participantes deste estudo, trazidas a seguir, reconhecem os benefícios dessa parceria e o seu suporte para a melhoria das práticas pedagógicas, para o conhecimento da proposta pedagógica da instituição e para a conscientização sobre questões que não percebiam. Dizem eles:

Orientam sobre o trabalho e a proposta pedagógica do colégio.

Trazem esclarecimentos necessários.

Esclarecem sobre as práticas pedagógicas.

Apontam problemas dos quais, muitas vezes, não temos consciência.

Apesar de valorizarem as reuniões pedagógicas como apoio ao seu fazer, chamaram-me a atenção os termos utilizados por eles para se referirem a essa contribuição, quais sejam: *orientam, trazem, esclarecem, apontam*. Esse grupo parece sinalizar a sua participação de forma mais passiva. O último, como exemplo, apresenta a tomada de consciência como uma ação que vem de fora, quando as tendências contemporâneas na formação, não só de professores, propõem exatamente o caminho inverso: que ela seja, conforme nos aponta Freire ao longo de sua obra, o resultado de um processo de inserção da pessoa na realidade para desmistificá-la, a partir de uma análise crítica desse contexto.

Na concepção destes respondentes, está subentendida a idéia da formação dos professores da escola básica como receptores e executores de um conhecimento produzido em outras instâncias, na universidade, e em outros campos, em que a supervisão exerceria o papel de orientação e instrução do trabalho docente.

Para Garrido (2006), ao

subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a

tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam (p. 9).

A ação dos supervisores pode vir no sentido de orientar, esclarecer, apontar até, porém ao lado de outras ações, como: mostrar outras possibilidades, articular, provocar, desconstruir, estimular. Logo, a tarefa dos supervisores não pode ser compreendida como a ação de trazer respostas, pois elas deverão ser buscadas e encontradas na parceria estabelecida com os professores e deles entre si.

O potencial das reuniões pedagógicas para a melhoria do coletivo escolar apresenta, ainda, outro enfoque que me despertou a atenção, pois é citado por significativo número de educadores. Alguns posicionamentos pareceram sinalizar para a expectativa de constituição de um pensamento conjunto, semelhante e de ação homogênea para a resolução dos problemas cotidianos e dos que envolvem a disciplina dos estudantes. Isso pode ser observado nas falas apresentadas a seguir:

Auxilia na unidade do grupo no que se refere aos problemas enfrentados com aluno.

Contribui para a uniformidade de ações.

Auxilia no estabelecimento de metas comuns.

Tento colocar em prática ou atender aquilo que foi colocado na reunião.

Por vezes não se chega a um denominador comum.

Embora o último expresse uma posição oposta aos anteriores, seus depoimentos parecem conter a idéia do coletivo como unidade de ação, como se os professores acreditassem que a padronização do comportamento docente iria resolver os problemas existentes na escola. Tais manifestações remeteram-me a uma interpretação do coletivo como uma comunidade, na concepção em que seus membros abrem mão de suas opiniões quando essas são divergentes da maioria.

Para Bauman (2003), comunidade é uma dessas palavras que transmitem uma sensação de proteção, de segurança, de refúgio diante das dificuldades cotidianas. No entanto, em troca da segurança prometida, a vida em comunidade, de certa forma, nos priva da liberdade de sermos nós mesmos, de agirmos diferentemente dos conceitos e valores fundamentais ao grupo, justificativa de sua existência e manutenção. A associação do coletivo com comunidade solidificou uma interpretação das relações em uma perspectiva de exclusão da divergência, pois a fidelidade aos princípios que unem seus integrantes é condição para o ingresso e permanência nela.

Bauman (op. cit.) aponta que a comunidade, no seu sentido original, em que o entendimento entre seus membros era do tipo “natural” e “tácito”, tem seus dias contados na sociedade globalizada. Entretanto, se por um lado, essa comunidade não pode sobreviver na atualidade, o ideal de coletivo como unidade ainda é comum no imaginário social.

Analisando essa questão por outro lado, entretanto, o respeito às decisões tomadas em grupo é um fator vital para a sobrevivência do coletivo. Assim, reconheço que o que me pareceu ser a busca da unidade de ação pode ser apenas uma manifestação dos professores diante da dificuldade de lidar com colegas que, após saírem das reuniões, agem como bem entendem, desrespeitando o combinado em grupo. Em decorrência de nossa vivência dentro desse meio, sabemos que essa situação também acontece, sendo, provavelmente, o que provocou duas manifestações de nossos respondentes sobre a necessidade de trabalhar a disciplina nos professores, provavelmente referindo-se à falta de ética de alguns colegas.

Conviver não fácil, lidar com as diferenças de forma construtiva não é nada fácil. São aprendizagens que todos somos capazes de realizar, se as compreendermos como desafios à trajetória de ser humanos. Como diz o compositor e cantor Gonzaguinha¹⁰⁹ na música “Se eu quiser ser feliz”:

Se eu quiser viver tenho que
ter fé no elemento homem,
planeta obscuro a se
desvendar.

Com fé nas pessoas, podemos acreditar que é possível ressignificar o coletivo escolar. Com vistas a esse objetivo, conforme apresenta Veiga (2004), não se deve buscar o consenso e sim a compreensão e o enfrentamento das contradições internas e externas existentes na escola, para o alcance de alguns objetivos comuns. E nesse sentido, é relevante, realmente, que as ações docentes tenham um rumo em vista da criação de um trabalho instituinte. Nessa abordagem, a convergência nas ações tem como fios condutores o projeto pedagógico da escola e a ética a sustentar as ações docentes. Impõe-se o equilíbrio entre o respeito do indivíduo às decisões do grupo nas quais ele é, igualmente, partícipe e co-

¹⁰⁹ Disponível em <http://www.vagalume.com.br>.

responsável, sem que esse coletivo o “absorva”, negando suas posições. Essas duas dimensões, aparentemente tão contraditórias, o coletivo e o indivíduo, estão na raiz da concepção dialógica e democrática de convívio grupal, na perspectiva freireana.

De outro lado, no entendimento de Veiga (2004) e Forster (2006), é preciso romper com a idéia de que, para o bem coletivo, a escola necessita ser um lugar de consenso, e sim lidar com os conflitos de forma que, por meio de espaços abertos à reflexão coletiva, favoráveis ao diálogo e ao respeito às opiniões divergentes, seja possível, democraticamente, estabelecer objetivos comuns. Ao trabalharmos com a Formação Continuada de professores no coletivo, essa reflexão é fundamental, pois a desconstrução do mito da escola como um lugar de consenso é tão importante para a ressignificação do coletivo escolar, quanto a desconstrução do entendimento de que é impossível estabelecer relações mais solidárias e mais humanas no seio da escola básica.

Tais posicionamentos dos respondentes, interpretados como a busca de unidade de ação, em contrapartida, podem ter, portanto, outros significados, como a expectativa de uma identidade coletiva e do estreitamento de relações, visando ao coletivo escolar e a um benefício maior aos destinatários do processo educativo, os alunos. E aí poderemos relacioná-los ao que expressaram esses participantes do nosso estudo, ao trazerem aspectos da ação docente vinculados à comunidade escolar, ao próprio papel do educador e ao seu comprometimento com ele. Dizem eles que a participação nas reuniões pedagógicas *compromete; pode-se discutir a cultura escolar; permite uma visão da identidade da escola e o envolvimento com a comunidade escolar; orienta sobre o trabalho e sobre a proposta pedagógica do colégio.*

Nessa interpretação, o que parece ser a busca da unidade de ação, pode estar relacionada à expectativa de um trabalho mais integrado para a melhoria das relações entre todos os sujeitos escolares. Aí, os temas pedagógicos envolvem muito mais do que o desenvolvimento do processo educativo, sobretudo se acreditamos na relevância de as escolas construírem a sua autonomia de fato e não como simulacro. Para Barroso (1996), embora grande número de escolas oscile entre a anomia e a heteronomia, existem estabelecimentos de ensino que constituem uma real autonomia, a qual denomina autonomias clandestinas, viabilizadas a partir de um coletivo de trabalho calcado na participação democrática.

Essa conquista só é possível em grupos organizados em prol de um objetivo comum, no qual a identidade cultural é o elemento central, pois sem essa, como diria Demo (1995) seríamos “tão-somente um bando de gente (p.18)”. A identidade cultural é a “razão histórica e concreta da coesão do grupo é o baú de onde se retira a fé em suas potencialidades, o horizonte de onde provém a envolvimento solidária, o fruto da comprovação da capacidade histórica de sobreviver e de criar” (op. cit. p. 18).

O trabalho integrado, em decorrência da identidade cultural, favorece a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e aí, aos posicionamentos anteriormente mencionados, deveremos acrescentar os dos educadores que se expressam da seguinte forma sobre as contribuições das atividades realizadas nas reuniões pedagógicas: *permite se inserir no ambiente, saber o que se passa; propicia a visualização das dificuldades dos alunos e discutir as metodologias a serem utilizadas; favorece a discussão e o compartilhamento de problemas e soluções; oferece a oportunidade de conhecer melhor as turmas e escolher a melhor forma de trabalhar; discute-se problemas e, na medida do possível, são resolvidos.*

Propicia-se a atuação consciente do educador através dessa via, dos encontros de formação pedagógica, ao conhecer os alunos, sua realidade e suas dificuldades, para agir, interferir, com maiores chances de sucesso. Para Vasconcellos (2002), o professor deve sempre ter em conta as condições concretas de existência dos alunos. “O primeiro passo, portanto, do educador, enquanto articulador do processo de ensino aprendizagem deverá ser no sentido de conhecer a realidade com a qual vai trabalhar” (p. 69), atitude essencial para uma educação significativa.

Nesses depoimentos percebe-se, ainda, a visão da formação docente voltada para a identificação de problemas e possíveis resoluções, adoção de estratégias individuais e/ou comuns¹¹⁰. Igualmente, na questão onde se pedem sugestões de assuntos a serem abordados nas reuniões pedagógicas, treze docentes querem abordar *problemas e/ou dificuldades de aprendizagem* e dois focam sua intervenção no apontamento de soluções para esses problemas.

Conforme nos aponta Garcia (1999), os adultos aprendem de maneira diferente dos indivíduos das demais faixas etárias. “Um adulto, está mais

¹¹⁰ Os posicionamentos nesse sentido apareceram dezessete vezes.

interessado na aprendizagem a partir de problemas do que na aprendizagem de conteúdos (p. 207)”. Em decorrência dessa constatação, as ações de continuidade da formação tem-se voltado para a abordagem de problemas reais e para a busca de soluções.

Analisando por outro prisma, as manifestações que me pareceram representar a busca de unidade de ações, podem significar um pedido de apoio para a superação do individualismo e do isolamento, cada vez mais predominante na cultura escolar, conforme nos aponta Perez Gómez (2001), impulsionados pela lógica neoliberal, cuja ingerência e/ou enfrentamento fogem do domínio dos professores, assoberbados de tarefas, tanto no âmbito profissional como pessoal.

Nesse sentido, as reuniões pedagógicas, entendidas como um espaço-tempo para a organização dos professores dentro da escola, para a partilha de experiências e de saberes, podem ajudar a superar o isolamento e o individualismo, através do trabalho coletivo. O coletivo, no entendimento de Carbonel (2002), é uma das dimensões obrigatórias da continuidade da formação docente, esta desenvolvida de forma complementar e articulada ao individual, pois, para ele, “uma parte importante do êxito das diversidades formativas e da cultura colaborativa reside na potencialidade formativa das individualidades (p. 112)”.

Sem deixar de considerar questões pessoais, profissionais, institucionais e políticas que podem interferir nos percursos formativos dos professores, balizando-me nos estudos sobre a temática, acredito haver maiores possibilidades de contribuição e mesmo de sustentabilidade de processos coletivos de formação, ao considerarmos: cada professor em singular, mas sempre o compreendendo como integrante de um coletivo; o grupo de professores em seu contexto de atuação, buscando compreender a cultura escolar e a cultura docente na escola onde trabalham; as experiências e os interesses dos professores concretos para quem se destina a formação; as relações entre os professores, desses com os alunos, com a direção, com os demais profissionais atuantes na escola e com a comunidade escolar, concebendo a formação como um processo dinâmico e complexo, sujeito às escolhas dos professores, entendidas como articuladas às necessidades dos alunos, às das escolas e à educação almejada.

É, então, o coletivo como espaço ensinagem como diriam Anastasiou e Alves,

(2004),¹¹¹ de compartilhamento e de apoio diante das novas exigências educacionais.

Talvez essa visão do coletivo tenha levado esse professor a dizer o seguinte: *o coletivo (reuniões pedagógicas) permite que eu aprofunde alguns estudos.* Embora esse professor pudesse aprofundar os estudos de forma individual, ele parece perceber os ganhos da interaprendizagem, a qualificação dos estudos quando realizados de forma coletiva. Assim como este outro, que demonstra ver o coletivo como suporte para as dificuldades cotidianas, ao afirmar: *ajuda-nos a compreender melhor os problemas e compartilhar soluções.* O compartilhamento, a compreensão sobre o coletivo como espaço de troca e de apoio na viagem, remete-me a um poema de Elisa Lucinda, no qual a autora discorre sobre algumas características da solidão e do coletivo.

O Deus que cuida do não
desperdício dos poetas¹¹²
deu-me essa festa de
similitude bateu-me no peito
do meu amigo encostou-me
a ele em atitude de verso
beijo e umbigos, extirpou de
mim o exclusivo:
a solidão da bravura
a solidão do medo
a solidão da usura
a solidão da coragem
a solidão da bobagem
a solidão da virtude
a solidão da viagem
a solidão do erro
a solidão do sexo
a solidão do zelo
e a solidão do nexo.¹¹³

Trazendo para nossa metáfora do trem, destaco: preferiremos a solidão da viagem assombrados pela solidão do medo, pela solidão do erro, assumidas como punições? Ou o compartilhamento capaz de auxiliar a vencer os medos, superar os erros, encontrar mais facilmente os nexos sobre novos paradigmas educacionais? Dessa maneira, o que os professores percebem como positivo nas reuniões

¹¹¹ Para as autoras o processo de ensinagem traz implícito o de aprendizagem. Caso contrário, o processo de ensinagem não aconteceu.

¹¹² Se não for ousadia, eu acrescento do não desperdício dos professores.

¹¹³ Fragmento do Poema do Semelhante, Elisa Lucinda, disponível em: <http://www.elisalucinda.com.br>, acesso em outubro de 2003.

pedagógicas pode ser um combustível para a mudança, mas não só ao trazerem respostas para nossos questionamentos, nem sempre juntando nossas certezas, conforme aponta mais um dos nossos "poemas do trem", de Nádia Lopes (2005, p. 48).

Juntando uma dúvida mais
outra dúvida... nasce
movimento, cata-vento, hélice,
quase nasce flor. Colando bem
de pertinho, dúvida mais
dúvida, pode até surgir amor.

Talvez seja este um dos maiores ganhos que a escola pode usufruir com a Formação Continuada de professores em serviço: a possibilidade de realizar movimento, ao unirmos nossas dúvidas, nossas experiências e nossos saberes. E quem sabe assim será possível alavancar outros benefícios? E quem sabe assim, mostrar que não estamos parados na mesma estação?

O grande número de necessidades e interesses ligados ao coletivo da escola, citados pelos participantes desta pesquisa, entretanto, evidencia a impossibilidade do atendimento da demanda somente no período dos encontros pedagógicos. Projetos de pesquisa-ação, grupos de estudo, grupos de pesquisa, entre outras possibilidades, previstos como espaços de formação no *lócus* da escola, dentro da carga horária, são interessantes propostas para complementar esse processo formativo.

A garantia desse espaço de formação, contudo, está em relação direta com a sua valorização pelas entidades responsáveis pelas questões burocrático-administrativas das redes de ensino, as Secretarias de Educação, no caso da rede estadual e da municipal, o Ministério de Educação, no caso da rede federal, e pelos governantes. Valorização essa que precisa se coadunar com a ação, para que essas se realizem com remuneração, dentro do horário dos professores, e com as condições necessárias, de acordo com cada realidade.

Entretanto, não podemos desconsiderar que as reuniões pedagógicas são um ponto nevrálgico da estrutura escolar. Se envolverem os professores e acolherem as suas necessidades e expectativas, as chances de contribuição são bem maiores, constituindo a supervisão **com**, de forma horizontal, e não sobre os

professores, vertical, conforme salienta Prietsch (2001). Quando planejadas, organizadas e conduzidas adequadamente, apresentam potencial para se transformar em um espaço de apoio ao fazer docente na perspectiva dos sujeitos, pois embora sejam os articuladores desses encontros, os supervisores pedagógicos e os professores-coordenadores não podem ser os únicos responsáveis pelo sucesso ou não dessa atividade. A participação ativa dos professores, percebendo-se como um grupo de trabalho com um objetivo comum, é fundamental para chegarem a algum lugar, pois sabemos o quanto é possível boicotar esses encontros, também.

Os professores têm razão, às vezes sim, às vezes não. As reuniões pedagógicas tanto podem auxiliar as práticas docentes, como não. Assumidas pelos professores, pela supervisão e pela direção, podem ser mais produtivas e assim influenciar na melhoria do relacionamento do grupo e no desenvolvimento profissional. Afinal, se esse espaço-tempo existe, por que não investirmos em seu potencial, pensando em estratégias para melhor aproveitá-lo?

6.4 Em um trem chamado escola, a Formação Continuada de professores: combustível para a mudança?

O profissional da educação deveria ter uma formação geral atualizada e bem fundamentada, com temas da sociedade e do conhecimento, pois esta é necessária para a ação pedagógica esclarecida.

Professor da escola Ensino

A Formação Continuada aponta caminhos para uma reflexão melhor, mais fundamentada, tornando-me um profissional mais confiante naquilo a que me proponho.

Professor da escola Inspiração

A Formação Continuada proporciona maior crescimento como profissional da educação, à medida que construo novos saberes, compartilho experiências, estabeleço parcerias, desenvolvo maior flexibilidade, aprendo a aceitar o outro, crio vínculos, aumento o comprometimento, a seriedade e a doação.

Professor da escola Inspiração

Gostaria de ter direito “concreto” a fazer esses cursos.

Professor da escola Integral

Nesta categoria, análise de forma situada como os professores do Ensino Médio percebem as ações de Formação Continuada com caráter voluntário, tais como: leituras, simpósios, congressos, oficinas, cursos (extensão, aperfeiçoamento, Pós-graduação), entre outros¹¹⁴. Assim, apresento como eles vêm dando continuidade à sua formação profissional, a frequência com que participam desses eventos, quais os entraves para a sua participação e algumas críticas e sugestões que esses sujeitos fazem a essas ações, buscando relacionar os seus anseios com as atividades ofertadas. E quem sabe, assim, responder se a Formação Continuada pode ser um combustível para a mudança.

Em estudos sobre a Formação Continuada de professores (PINTO, 2002), identifiquei a relevância de valorizar as experiências e as expectativas docentes para planejar as ações de continuidade da formação. Embora precisemos considerar os desafios presentes nessa empreitada, decorrentes da complexidade da tarefa docente e da enorme demanda de que as ações de formação vêm sendo convocadas a dar conta, o conhecimento sobre como os professores estão dando

¹¹⁴ Nessa categoria, o enfoque são as ações de participação voluntária. As reuniões pedagógicas foram analisadas em uma categoria específica.

seqüência a sua formação e como eles gostariam de realizá-la, pode favorecer para que sejam organizadas atividades em compasso com os seus interesses e com as suas necessidades.

Analisando a escolarização atual dos professores do Ensino Médio da cidade de Pelotas participantes desse estudo, constatei que todos concluíram a Graduação e 74% do percentual válido¹¹⁵ possui Pós-Graduação. Desses, 69% possuem Especialização, 26% Mestrado e 5%, Doutorado. Em cinco disciplinas o percentual de portadores de Pós-graduação chega a superar os 80%, e em uma supera os 90%, um índice bastante alto. Logo, em grande percentual, a Formação Continuada se estendeu além da Formação Inicial. Os quadros a seguir nos dão uma visão desse contexto:

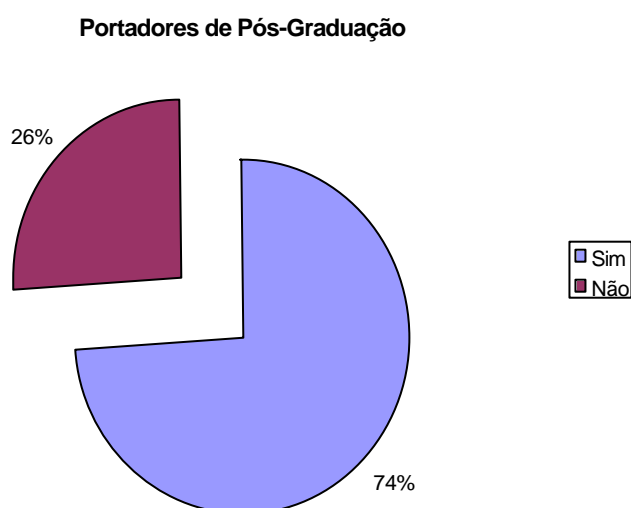


Gráfico 04: Professores portadores de Pós-graduação
Fonte: dados da pesquisa

¹¹⁵ Cinco professores não responderam a essa questão.

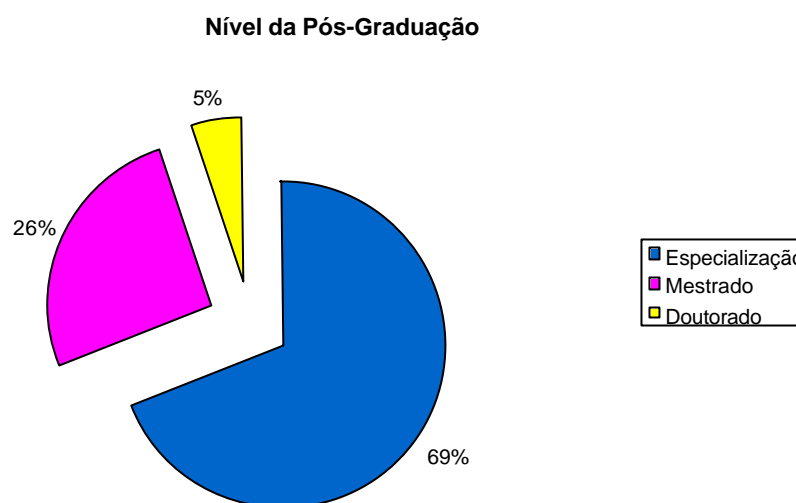


Gráfico 05: Especificação da Pós-graduação
 Fonte: dados da pesquisa

Os cursos de Pós-graduação¹¹⁶ são centrados na formação de pesquisadores. Apresentam muitas vantagens no sentido de desenvolver hábitos importantes, tais como: estudo, leitura, sistematização do conhecimento, pesquisa, produção do conhecimento, produção de textos, participação e apresentação de trabalhos em eventos, desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática e sobre o entorno, acesso à informação, acesso a referências, contato e diálogo com autores, entre outros. O tempo de convivência do grupo em formação é significativo, os textos, as reflexões, as trocas de experiência, as produções textuais e trabalhos em grupo trazem uma excelente oportunidade de formação.

Identifiquei ainda que alguns respondentes não gostariam de parar na Especialização, querem realizar cursos em outros patamares. Por isso, solicitam, não só maior acesso, de fato, à Especialização, como a Mestrados e Doutorados, com maior número de vagas na Universidade Federal e dispensa para realizá-los com remuneração e/ou efetiva redução da carga horária aos que desejarem estudar.

O pequeno número de vagas oferecido pela Universidade Federal, a existência de um processo seletivo excludente, a excessiva carga-horária que

¹¹⁶ Neste estudo quando me refiro à Pós-graduação, estou me reportando aos cursos *Lato Sensu* (360 h) e *Stricto Sensu* (Mestrado, 720 e Doutorado, 1440h), embora tenha clareza de que nessa classificação podem se enquadrar outras atividades.

desenvolvem, a não-ocorrência de liberação dos professores para cursos de Pós-graduação *Lato sensu* pelas três redes¹¹⁷, e nem mesmo de redução de carga horária na rede estadual, são apontados pelos educadores nesta pesquisa, como outros limitadores do acesso à continuidade dos estudos em nível de Pós-graduação.

Na rede municipal os professores não são liberados para cursar a Pós-graduação *Lato* ou *Stricto sensu*. Porém, têm redução de um terço na carga horária em qualquer um dos níveis, com manutenção do salário integral. Com relação às aulas que o professor deixa de ministrar, é exposta a situação para os demais professores da coordenadoria com habilitação para tal, levantando se alguém tem disponibilidade de horário e interesse em assumi-las – essas aulas são pagas. Havendo mais de um interessado, essa carga-horária é distribuída entre esses. Não havendo nenhum professor na instituição, a Secretaria Municipal de Educação, SMEC, contrata um professor substituto.

Segundo informações do setor de Recursos Humanos da 5ª Coordenadoria Estadual de Educação, a rede estadual não prevê afastamento nem redução de carga horária para a realização de cursos de Pós-graduação. Os professores devem realizá-los fora do seu horário de trabalho. Se o curso de Especialização coincidir com o horário dos professores, não havendo outra possibilidade, mediante justificativa, poderá ser concedida a redução de um terço da carga horária. Porém, somente em casos extremos.

Sabendo de duas professoras estaduais que gozaram da LQP para realizar o Mestrado em anos anteriores, trouxe essa situação para a Diretora Pedagógica da 5ª CRE¹¹⁸, a qual disse que, em outros períodos e em outros governos, a liberação ocorria, mas, no presente momento, as licenças para qualificação estão suspensas. Para Mestrado e Doutorado menos ainda, pois o plano de carreira do Estado contempla somente até a Especialização. Portanto, na rede estadual os professores não têm nenhum tipo de apoio para a realização da Pós-graduação, seja estrutural ou financeiro, podendo contar somente com a boa vontade dos diretores das

¹¹⁷ Na rede estadual, tive conhecimento de alguns professores, embora em número insignificante, que obtiveram a LQP, Licença para a Qualificação Profissional para realizar o Mestrado, prevista no plano de carreira, após insistirem muito. A maior parte dos professores não sabe desse direito ou não o consegue usufruir.

¹¹⁸ Professora Delany Oliveira Azambuja.

escolas, reorganizando o horário de modo que lhes propicie as condições mínimas de participação.

Na instituição Federal pesquisada, os professores do Ensino Médio têm mais facilidade para conseguir o afastamento ou a redução de carga horária para freqüentarem a Pós-graduação, normalmente recebendo liberação e manutenção integral do salário. Embora essa decisão fique sujeita às condições da instituição e passe pela direção da escola e pelos professores da coordenadoria de origem do solicitante, de modo geral, os servidores usufruem esse direito. Existem situações em que os colegas necessitam redistribuir a carga do professor que pretende se afastar, assumindo, portanto, esse ônus; em outras é contratado um professor substituto para suprir essa carência. Isso depende da situação de vagas da instituição no período do afastamento, pois as vagas são manejadas no conjunto total e deslocadas de acordo com as prioridades da instituição.

Em relação aos cursos presenciais de Pós-graduação *Lato sensu* que atendem também aos professores do Ensino Médio em nossa região, pois nenhum é específico para esse nível, são oferecidos pela Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, pela Universidade Católica de Pelotas, UCPEL, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, CEFET-RS¹¹⁹ e pelo SENAC – Serviço Nacional do Comércio. Na UFPEL, no CEFET-RS e na UCPEL, constatee a oferta de cursos em somente uma edição, para atender a uma demanda regional específica e/ou a necessidades surgidas das próprias instituições promotoras. Em alguns casos isso ocorreu por não haver procura posterior.

Na Pós-graduação, de maneira geral, o número de vagas para os diferentes níveis depende do número de integrantes do corpo docente da Pós-graduação de cada instituição e de sua disponibilidade momentânea, sendo variável. Como o contexto é cambiante, para termos uma idéia dos cursos e das vagas que são disponibilizadas, cito alguns que estão em andamento com oferta regular para os quais tomei como referência o último ingresso, e outros cuja realização ocorreu em somente uma edição.

Pela UFPEL estão ocorrendo um curso na área da Educação e um em Ciências e Matemática, além de alguns específicos nas Licenciaturas para os seus egressos, os quais descreverei a seguir. Os das Licenciaturas acolhem os

¹¹⁹ Busquei informações junto aos Institutos e unidades relacionadas à área de formação dos professores do Ensino Médio.

educadores do Ensino Fundamental e Médio de uma só área ou de áreas afins. São divulgados na página principal da UFPEL, na página das respectivas unidades, quando esta existe e por uma nota em jornais locais de abrangência regional¹²⁰. Alguns cursos acrescentam outras formas, tais como: pôlderes entregues nas escolas, pôlderes entregues na unidade promotora específica, pôlderes entregues no Instituto para as demais Faculdades e/ou departamentos ou banner fixado na 5ª CRE e na SME. Um deles, em um ano em particular, solicitou a esses órgãos que os banners circulassem nas redes de ensino, situação que, no entanto, não ocorreu.

Voltados para a Educação de um modo geral, podendo ser cursados pelos professores de todas as áreas, estão ocorrendo cursos na UFPEL e no CEFET-RS. A Faculdade de Educação da UFPEL disponibiliza o Curso de Especialização em Educação com ingresso anual, em média, de aproximadamente 40 alunos¹²¹, cujo enfoque, além da qualificação docente através da formação de pesquisadores, é a produção do conhecimento, segundo a Coordenadora do Núcleo de Especialização. A grande maioria dos participantes é composta por professores de todos os níveis de ensino. Entretanto, acolhe profissionais de outras áreas, como Psicologia, Direito, Medicina, etc., porém na Pós-graduação *Lato sensu* esse público é pequeno.

A Especialização em Educação é divulgada somente pela página da UFPEL, por nota nos jornais locais e pôlderes entregues na Secretaria da Faculdade de Educação aos interessados, não sendo utilizado nenhum tipo de meio adicional. O curso é antigo e conhecido da comunidade educacional pelotense. Iniciou no ano de 1974 e nunca deixou de ser ofertado. Em decorrência disso e da qualidade do curso, embora a divulgação seja pequena, a procura é bastante grande. No último ingresso foram 52 candidatos a concorrer a 35 vagas.

No entanto, a coordenadora da Pós-graduação *Lato sensu* da Faculdade de Educação/UFPEL destaca que há um percentual significativo de desistência do curso, e fica se questionando se isso ocorre devido ao fato de ele não ser pago. Declarando-se defensora da escola pública e gratuita, acredita que deveríamos analisar melhor esse quadro para pensar em algumas alternativas de enfrentamento.

¹²⁰ A divulgação no Diário Popular e no Diário da Manhã, na página da UFPEL e dos cursos, quando possuem, é o procedimento de praxe nessa instituição.

¹²¹ No último ingresso foram oferecidas 35 vagas.

Para a educação básica, onde estaria incluído o Ensino Médio, a Faculdade de Educação proporcionou, ainda, uma edição de um curso para professores que trabalham com alunos surdos, visando a atender a uma demanda reprimida provocada pela Lei 9394/96, através da proposta de Educação Inclusiva. Igualmente houve uma edição do Curso de Especialização em Gestão Escolar, destinado aos gestores, dentre os quais se incluem os professores do Ensino Médio que trabalham nos setores administrativos.

Em 2004, no CEFET-RS, foi editado um curso de Educação Ambiental¹²² como uma proposta abrangente, voltada aos graduados provenientes de todas as áreas do conhecimento. Foi oferecido em dois semestres letivos, com assessoramento para a elaboração da monografia. A metodologia empregada incluía, entre outras atividades, saídas de campo, seminários, *workshops* e visitas técnicas. Ingressaram 44 alunos e 24 concluíram.

Para a área de Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias (Física, Química, Biologia e Matemática) está em andamento o curso de Matemática e Linguagem desenvolvido pelo Instituto de Física e Matemática, o Curso de Ciências – Física, Química, Biologia e Matemática, oferecido pela Faculdade de Educação da UFPEL e o curso de Metodologia do Ensino da Matemática da UCPEL.

O Curso de Ciências – Física, Química, Biologia e Matemática da FaE tem como enfoque a qualificação em exercício de professores das Áreas de Ciências e de Matemática do Ensino Fundamental e Médio, em uma perspectiva de reflexão e produção de alternativas inovadoras para o enfrentamento dos problemas da prática docente cotidiana dos alunos-professores do curso. Destina-se aos professores em exercício atuantes nas redes pública ou privada de ensino, um requisito para se candidatar, caracterizando Formação Continuada.

Essa posição, no entanto, segundo sua coordenadora, foi revista, e a partir da próxima seleção, serão disponibilizadas 25 vagas para os professores em serviço e 5 para os que estão fora do mercado de trabalho, pois o grupo de professores nele atuante interpretou que a titulação, muitas vezes, é condição para que ocorra a inserção profissional no sistema de ensino. O Curso de Especialização em Ciências é novo, a primeira edição ocorreu em 2007, e foi divulgado como de

¹²² Esse curso, como os demais do CEFET-RS, são divulgados por procedimento de praxe: jornais locais, Diário Popular, Diário da Manhã e Diário oficial, além da página do CEFET-RS.

praxe e através de fôlderes entregues na Secretaria da Faculdade de Educação aos interessados.

Inscreveram-se 27 professores e foram aproveitados 25. Percebi, através de acompanhamento pelo site da UFPEL, que houve prorrogação das inscrições, provavelmente porque o número de inscritos, até o final do primeiro prazo, tenha sido muito pequeno. Perguntei à coordenadora a que motivos atribuía o pequeno número de inscrições. Seria a demanda nessas áreas, pequena em nossa região no momento atual? Ela disse-me que em sua compreensão, uma das razões é o fato de o curso ser pouco conhecido, pois é novo, e a divulgação não ser profissional como na iniciativa privada.

O curso de Especialização em Matemática e Linguagem do Instituto de Física e Matemática, Departamento de Matemática, propõe-se a oferecer aos professores de Matemática ou áreas afins a exploração do uso de novas tecnologias no ensino da Matemática, buscando a integração entre essas áreas, visando a contribuir para o ensino de ambas. Atende ao Ensino Fundamental e Médio.

O curso procura estabelecer um diálogo com a prática, tendo como ênfase a vivência de cada aluno-professor, e apresenta uma ampla relação de objetivos específicos, os quais resumo a seguir: promover a reflexão sobre as concepções e as práticas docentes; incentivar a integração com outras áreas; analisar criticamente a LDB e os referenciais oferecidos pelo MEC e órgãos institucionais de Educação do Estado; proporcionar um aprofundamento dos saberes docentes específicos das duas áreas envolvidas, com ênfase na relação entre elas; propiciar a avaliação das condições sociais para o ensino; levar à percepção do seu papel como promovedores de consciências críticas; focar as tecnologias de informação e comunicação como meios de acesso à informação, e construção de conhecimento e trocas de experiências.

E propõe-se ainda a: oferecer condições para que os professores-alunos compreendam as implicações sócio-políticas do desenvolvimento tecnológico na direção da comunicação; propiciar a apropriação e a construção de estratégias de ensino que se utilizam de ferramentas de mídia atualizadas; estimular professores do Ensino Médio a se integrarem em programas de Educação Continuada através do envolvimento com colegas das escolas onde trabalham.

O público-alvo desse curso são os professores licenciados em Matemática e os professores da Pedagogia, Séries Iniciais. A maior parte dos candidatos são os

alunos recém formados e os professores da escola básica em exercício. Esse curso tem uma peculiaridade: o processo seletivo é no início do ano letivo, com ingresso logo após. Nos demais, o processo seletivo é no final do ano para início das atividades no ano posterior. No último processo seletivo, em 2005, inscreveram-se 35 candidatos para 15 vagas e essa turma ainda está dentro do prazo para a entrega da monografia e defesa. Em 2004 não houve processo seletivo. Na primeira turma, com ingresso em 2003, sobre a qual se têm dados do percentual que concluiu, começaram 24 alunos e concluíram 14. Um índice baixo, assim como se constatou em outras áreas.

Segundo informações fornecidas, os professores da Pedagogia, Séries Iniciais, têm apresentado mais dificuldade durante as disciplinas devido à formação inicial diferenciada da dos licenciados. Olhando os desistentes, no geral, a maior parte dos alunos desenvolve os créditos, mas, posteriormente, ou desiste de defender a monografia ou não cumpre o prazo para apresentá-la.

Os meios de divulgação são a página da UFPEL, a página do curso, jornal local com abrangência regional, pequenas inserções no Diário Popular, fôlderes do curso e cartazes fixados nas escolas.

O Curso de Metodologia do Ensino da Matemática da UCPEL foi criado com o objetivo de complementar e aprimorar a formação de professores que atuam ou pretendem atuar nos Ensinos Fundamental e Médio, proporcionando-lhes uma visão crítica e atualizada do processo de ensino-aprendizagem da Matemática e desenvolvendo competências e habilidades para atuar na área. Está em sua primeira reedição e em processo seletivo para a segunda turma de ingressantes, disponibilizando 50 vagas. O público-alvo são os egressos graduados de cursos de Licenciatura em Matemática ou áreas afins. Inscreveram-se 17 candidatos e todos foram aceitos. Como mencionei anteriormente, essa não foi a primeira edição desse curso; em 2007 ele foi reeditado após um período em que deixou de ser ofertado. Assim, os alunos ingressantes estão ainda dentro do prazo para a entrega da monografia, por isso não temos parâmetros para identificar o percentual que o finaliza.

Segundo sua coordenadora, a divulgação ocorreu através de fôlderes enviados aos egressos, inserções rápidas na Rede Brasil Sul de Telecomunicações, na televisão da UCPEL, no Diário Popular, onde foram divulgados todos os cursos

de Especialização oferecidos por essa instituição de ensino, e, ainda, visita às escolas, realizada por uma funcionária da UCPEL.

Para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Educação Física) encontrei cursos de Pós Graduação em Letras (na UFPEL, no CEFET e na UCPEL) e Educação Física (UFPEL).

O Departamento de Letras da Faculdade de Letras da UFPEL oferecerá, a partir de 2008, os cursos de Especialização em Letras nas áreas de Literatura Comparada, 15 vagas, e Lingüística Aplicada, 15 vagas, totalizando 30, cujas inscrições ainda estão abertas. Em 2007 nem o tema nem o número de vagas foram os mesmos; o tema foi Leitura e Produção Textual, que disponibilizou 20 vagas. A maior parte dos alunos são professores atuantes nas redes de ensino de Pelotas e região. Poucos alunos egressos do Curso de Letras saem direto da graduação para a Especialização em Letras. O curso é noturno, o que facilita o acesso dos professores em serviço.

A procura pelo curso é variável. Em 2004 atingiu o índice de 74 inscritos para o processo seletivo, disputando 20 vagas. Em 2005 e 2006 houve em torno de 45 inscrições, para o mesmo número de vagas. Em 2007, com processo seletivo em 2006, esse número caiu para 28 candidatos. Segundo a interpretação da Secretária da Pós-graduação desse Departamento, isso foi em decorrência da expectativa dos professores pelo Curso de Mestrado em Letras que irá ser oferecido em breve.

Os alunos-professores que ingressaram no ano de 2006 ainda estão dentro do prazo para a entrega da monografia e, por isso, a análise desse grupo não serviu como parâmetro para identificar o percentual de concluintes. Utilizando os dados do ano de 2005, percebi que, dos 20 ingressantes, 13 concluíram. Segundo a Secretária da Pós-graduação, o maior motivo para a desistência é os professores assumirem maior carga horária nas escolas em que trabalham. A divulgação ocorre através dos meios de praxe; notícia nos jornais de Canguçu, São Lourenço, Jaguarão e Rio Grande, cidades próximas do município de Pelotas, além de correspondência para as escolas, colocada nos escaninhos das destas na Secretaria Municipal de Educação e na 5ª Coordenadoria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

No CEFET-RS, a Coordenadoria de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias promoveu, no ano de 2007, a primeira edição do curso de Pós-graduação *Lato*

Sensu em Linguagens Verbais e Visuais e suas Tecnologias, em nível de Especialização, disponibilizando 25 vagas, para as quais se apresentaram em torno de 100 inscritos. Foi direcionado aos professores da área de Língua Portuguesa e terá seqüência no ano de 2007 com a segunda turma, também com 25 vagas, porém, ampliando o caráter da clientela para portadores de Graduação. A divulgação, nos dois casos, ocorreu através da página do CEFET-RS, Diário Oficial, Diário Popular, fôlderes e cartazes, enviados às escolas da rede pública e privada.

Com referência a esses dados, considere importante refletir sobre esse grande número de inscritos no CEFET-RS, uma instituição cuja tradição era na área técnica, em contraposição ao pequeno número de inscritos na Especialização do Instituto de Letras, com toda uma trajetória nessa formação. Algumas hipóteses que levantei são: o curso da UFPEL exige a Graduação em Letras, o do CEFET-RS não, ampliando consideravelmente a clientela. Outra possível causa para essa procura pode estar relacionada à proposta do CEFET-RS, de formação em Linguagens Verbais e Visuais, um tema novo que talvez tenha ido ao encontro do interesse dos candidatos.

Ainda para a COLINC, especificamente para os licenciados em Educação Física, a Escola Superior de Educação Física, no último processo seletivo realizado em 2005, ofereceu 35 vagas na Especialização em Educação Física Escolar, curso para o qual se inscreveram 25 professores, e 35 na Especialização em Promoção da Saúde, para o qual se inscreveram 32, sobrando vagas não preenchidas, portanto. Segundo sua coordenadora a oferta difere de ano para ano, tanto no referente ao número de vagas como aos temas. Em 2007, com a implantação do Mestrado em Educação Física, o curso de Especialização foi suspenso. A partir de 2009, com processo seletivo em 2008, voltará a ser ofertado anualmente. A divulgação é a de praxe dos cursos da UFPEL.

Especificamente destinadas aos docentes da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Filosofia), encontrei ações na UFPEL.

O Instituto de Ciências Humanas da UFPEL proporciona um curso de Especialização, o de Geografia, que tem como área de concentração a Metodologia do Ensino da Geografia e Geografia do Brasil, voltado para os egressos da Geografia e afins. Como explicitado no folder, visa ao aprofundamento de estudos em Geografia e Metodologia do Ensino de Geografia, com base na pesquisa como

forma de estabelecer o crescimento teórico e prático do professor. Propõe-se a formar profissionais qualificados para a docência e para a pesquisa. Para esse curso, no último processo seletivo, inscreveram-se 32 candidatos e foram acolhidos 26.

Segundo informações fornecidas pela Coordenadora do Departamento de Geografia, o interesse do curso era atingir os professores em exercício na rede de ensino, porém essa procura foi maior no primeiro e no segundo anos de realização do curso. No último ingresso nenhum professor da rede pública participou do processo seletivo. Com a finalidade de facilitar o acesso dos professores em serviço, o grupo de professores desse curso reformulou o horário, condensando as aulas que antes ocupavam todas as noites, em três turnos; entretanto, essa modificação não alterou a pequena procura. Uma provável situação levantada por essa professora para explicar essa situação é a divulgação insuficiente, através da página da UFPEL (o curso não possui página própria), em jornais locais (Diário Popular e Diário da Manhã) e pôsteres colocados nos escaninhos das escolas municipais, na Secretaria Municipal de Educação, e para os das estaduais, na 5ª CRE.

Perguntei se o curso era mais centrado na pesquisa ou na prática docente. Segundo ela, no Departamento de Geografia existem duas posições definidas, o grupo que valoriza mais o Bacharelado e o que valoriza mais a Licenciatura. Tais posições interferem no formato do curso e, na Especialização, tem sido maior a influência do grupo que se identifica com o Bacharelado, ocasionando a constituição de um curso mais voltado para a pesquisa nessa perspectiva, e não para as práticas docentes.

Na área de História, o curso de História do Brasil, também oferecido por esse Instituto, para os egressos do curso de História, esse ano não selecionou, e está em extinção com a implantação do Mestrado em História, iniciado no ano de 2006. Segundo informações da Coordenadora do Núcleo de pesquisa em História, a procura para os cursos de Especialização em História estava sendo muito pequena, muitas vezes, nem fechando uma turma de 20 alunos. Os professores da rede pública de ensino eram em número mínimo. Na última turma, ainda em andamento, há somente um.

A Coordenadora do Núcleo de História acredita que a divulgação possa ser um dos fatores, pois em anos em que além da divulgação na página da UFPEL e da

nota nos jornais Diário Popular e Diário da Manhã, também distribuíram fôlderes nas escolas, ocorreu um maior número de candidatos. Por outro lado, salienta que essas situações coincidiram com as duas primeiras edições do curso, o que a leva a associar o fato a uma possível demanda reprimida.

Essa professora universitária destaca, ainda, ser freqüente o abandono do curso de Especialização em História pelos professores lotados na rede pública. Nossa amostra reuniu 12 professores que trabalham com a disciplina de História, e desses somente dois não possuíam Pós-graduação. Diante da constatação de que a grande maioria dos docentes participantes de nossa amostra possui Pós-graduação, suponho que optem por outras propostas de formação em outras instituições, as quais concluem. Talvez na área da Educação, um espaço ao qual ocorrem muitos professores da História, cuja expectativa de qualificação está mais voltada para o magistério, pois o curso de Especialização em História tinha como ênfase a formação de pesquisadores. Essa professora cita, também, que, para os egressos da História com interesse em dar continuidade aos estudos em nível de Especialização, na atualidade, existe o curso do Instituto de Sociologia e Política.

Esse curso é promovido anualmente pelo Instituto de Sociologia e Política, desde 1985, com 20 vagas, sendo aberto aos egressos das Ciências Sociais e aos de áreas afins. Segundo o coordenador do Instituto, a procura pelo curso é variada, de acordo com algumas contingências. No período em que não havia Pós-graduação *Lato sensu* no Direito, na História e na Geografia, chegavam a se inscrever 100 candidatos para 15 vagas, em alguns períodos, e para 20 vagas em outros. Posteriormente, com a Pós-graduação específica para essas áreas, reduziu-se para em torno de 55 candidatos. Mesmo com o término da Especialização em História, essa média se manteve, não aumentou.

Aparenta ainda o diretor do ISP que o percentual de alunos que finalizam o curso é em torno de 50%. Ao perguntar as causas, ele me respondeu levantando algumas hipóteses. A primeira seria o grau de exigência, maior do que a expectativa dos candidatos. Ou seja: por desconhecerem a área, muitos pensam que o curso é fácil. A segunda se refere à circunstância de alguns alunos estarem realizando a formação porque estão desempregados. Ao conseguirem uma colocação no mercado de trabalho, abandonam o curso por não ser possível levá-lo paralelamente à atividade profissional. A terceira seria a aprovação no Mestrado, por exemplo, o qual tem uma estrutura muito semelhante e certificação superior.

Pequeno contingente de professores da rede pública de ensino interessa-se por esse curso, segundo o coordenador do Instituto.

O curso de Especialização em Filosofia, do Departamento de Filosofia, não estará selecionando nem no presente ano, nem no próximo, devido à implantação do Mestrado em Filosofia. A princípio, essa decisão é definitiva, segundo o Secretário da Pós-graduação, só sendo revogada caso a Pró-Reitoria de Pós-graduação argumente em contrário. Para ele, o que houve na Filosofia foi um movimento em direção à Pós *Stricto sensu*, depois de os professores do Departamento retornarem do Doutorado.

Além dos cursos das universidades citadas, é freqüente em nossa região o oferecimento de cursos promovidos por Universidades de fora da cidade, os quais normalmente são desenvolvidos nos finais de semana, às sextas-feiras à noite e no sábado, manhã e tarde. Na atualidade, são disponibilizados ainda cursos em Educação à distância, EAD, muitos deles reconhecidos pelo Ministério de Educação e Cultura, em sua maioria, igualmente pagos. Em EAD, gratuito, no presente ano, está em desenvolvimento um curso com ênfase em informática oferecido EAD pelo CEFET-RS, através da coordenadoria de Educação a distância, o Curso de Especialização em Mídias na Educação, voltado aos professores da rede básica pública municipal e estadual, o qual se propõe a qualificar para o uso pedagógico das mídias, integrado à proposta pedagógica.

Esse curso está sendo promovido pelo MEC/SEED em conjunto com diversas instituições de Ensino Superior em todo o país, sendo o CEFET-RS uma delas, e tem como uma de suas principais características a integração das diferentes mídias ao processo de ensino e de aprendizagem, promovendo a diversificação de linguagens e o estímulo à autoria em diferentes mídias.

A proposta foi estruturada através de módulos de 120 horas. A realização do primeiro módulo confere o certificado de curso de extensão com 120 horas. A conclusão do primeiro e do segundo, certifica em nível de aperfeiçoamento, com mais 120 horas, fechando 240, e os três módulos concluídos, totalizando 360 horas, qualificam em nível de Pós-graduação *Lato sensu*. Parte dele é presencial e parte a distância. Vinculado ao PRO-INFO, tem como público-alvo os professores do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do Rio Grande do Sul. Inscreveram-se 385 alunos-professores de todo o Estado, 262 da cidade de Pelotas.

A conclusão da Especialização não é exigência para ingressar no Mestrado e/ou no Doutorado, mas é um diferencial no momento do processo seletivo, tanto pela certificação, na prova de títulos, como pelo conhecimento adquirido, na prova escrita. Sobretudo na área da Educação, parece que esse caminho ainda facilita o acesso ao *Stricto sensu*.

Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, em nível de Mestrado, para os profissionais da educação, em Pelotas, são oferecidos: pela FaE/UFPEL, em Educação, o qual no último ingresso selecionou 34 alunos; pela Escola Superior de Educação Física, ESEF/UFPEL em Educação Física, 15 alunos; pelo Instituto de Sociologia Política, em Ciências Sociais, 20 alunos; pelo Instituto de Química e Geociências em Química, 11 alunos; e o Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, está realizando o processo seletivo para a primeira turma de 15 alunos.

A UCPEL promove os cursos de Mestrado na área de Política Social, 20 vagas, e Letras, 20 vagas.

Em nível de Doutorado, voltados para os professores do Ensino Médio, na UFPEL somente o Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação oferece a possibilidade de dar continuidade aos estudos na área da Educação, havendo disponibilizado 12 vagas nesse nível de formação no último ingresso, em 2007. E na UCPEL, somente o Curso de Letras da UCPEL, o qual selecionou 18 candidatos para o Doutorado.

Nos cursos de Pós-graduação da Universidade pública, UFPEL, citados neste estudo, o valor do semestre é simbólico, assim como os do CEFET-RS¹²³. Os das Universidades particulares são pagos, com valores variáveis.

Observando esse panorama dos cursos de Especialização, em andamento na região de Pelotas, identificamos uma oferta razoável, a qual talvez possamos relacionar ao resultado de nossa pesquisa, em que o percentual de professores do Ensino Médio portadores de Pós-graduação na cidade de Pelotas é muito bom, setenta e quatro por cento, em algumas áreas chegando a superar os oitenta por cento. A cidade de Pelotas apresenta uma situação privilegiada por sermos um pólo formador, com uma Universidade pública, a UFPEL, um Centro Federal de Educação Tecnológica, também público, duas Universidades privadas a UCPEL e a

¹²³ O primeiro curso de Especialização do CEFET-RS foi pago, mas a instituição, através da Fundação CEFET-RS, custeou parte da mensalidade que foi reduzida à metade.

Faculdades Atlântico Sul, além do SENAC, Serviço Nacional do Comércio, que nos últimos anos vem oferecendo cursos de Graduação e de Pós-graduação.

Embora a oferta seja boa, o público-alvo também é grande, considerando os professores da cidade de Pelotas atuantes nas redes de ensino, os professores dos municípios vizinhos à cidade e os egressos das Licenciaturas, a cada ano, porque esses cursos são direcionados também aos professores do Ensino Fundamental e, em alguns casos, da Educação Infantil. Para os graduados que estão fora do mercado de trabalho, muitas vezes, a realização da Pós-graduação apresenta-se como condição para essa inserção, constituindo-se em um nível a ser buscado para estar em igualdade de condições com os demais candidatos.

Entretanto, é possível observar uma grande disparidade na relação oferta/procura nas diferentes áreas. Em alguns cursos, houve um número excedente de candidatos bastante expressivo, em outros não chegaram a ser preenchidas todas as vagas disponibilizadas.

Faço um destaque para a pequena procura dos professores da escola básica em algumas áreas. Quanto às possíveis razões para esse desinteresse dos professores da escola básica pelos cursos da UFPEL, talvez tenhamos que fazer a distinção entre os campos do saber. Nas humanas, Sociologia, História, Geografia e Filosofia, segundo apontaram os sujeitos com quem conversei nessas instituições, parece ser a estrutura dos cursos, mais voltada para a pesquisa pura, sem relação mais estreita com a prática pedagógica.

No Curso de Ciências – Física, Química, Biologia e Matemática da FaE, UFPEL, a causa da pequena procura talvez seja o fato de estar na primeira edição, ser desconhecido da comunidade educacional e ter contado com pouca divulgação, segundo interpretação de sua coordenadora. Nossos dados em relação a essa população mostram que 88% dos professores de Matemática, 73% dos de Biologia, 72% dos de Química e 67% dos de Física participantes deste estudo – representativos da rede municipal, estadual e federal – possuem a Pós-graduação, um índice alto. Porém, somando-se os docentes atuando na iniciativa privada, os professores lotados no Ensino fundamental, os professores atuando no Ensino Médio, que não participaram deste estudo, e os que estão fora do mercado de trabalho; na cidade de Pelotas e na região, o número de possíveis candidatos é muito grande. Ainda mais considerando que são quatro disciplinas reunidas, diferentemente de outros cursos, em que o público-alvo é específico de uma só,

como no de Letras da UFPEL. Portanto, acredito que a avaliação de sua coordenadora esteja certa.

Para avaliar as razões da pequena procura pelo curso de Letras da UFPEL, creio que é fundamental destacar que o público-alvo são somente os egressos do Curso de Letras e, logicamente, o universo é menor. Além desse aspecto, segundo a secretária da Pós-graduação do Curso de Letras, no último processo seletivo, segundo, verbalizaram os egressos, havia a expectativa de aprovação do curso de Mestrado, ocasionando a espera por parte desses profissionais, objetivando ir direto para esse patamar.

No tocante ao excedente de vagas na Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Física, poderíamos levantar a hipótese de o fato ocorrer devido ao número de vagas oferecido ser bastante alto, 70 vagas nos últimos ingressos, para somente os egressos da Educação Física, além de o curso existir desde 1980, com ingressos anuais, atendendo constantemente à demanda. A partir de nossos dados, é possível constatar que a maior parte dos professores de Educação Física, da rede pública de Ensino Médio do município de Pelotas, é portadora da titulação de Pós-graduação *Lato sensu*, 74 %, indicando que essa demanda em grande parte vem sendo atendida. No entanto, fiquei ainda curiosa sobre as razões de os não portadores de Pós-graduação não realizarem se existem vagas sobrantes.

Os coordenadores de unidades da UFPEL levantaram algumas dificuldades a eles verbalizadas pelos professores da escola básica que talvez expliquem por que em algumas áreas os professores que estão atuando na rede pública não se inscrevem nem mesmo para realizar o processo seletivo. O valor da taxa, embora seja o único valor a ser desembolsado, pois a partir daí o curso é gratuito, é um investimento visto como sem retorno para os que não forem aprovados. O memorial descritivo seria outra barreira, pela falta de hábito de lidar com esse tipo de produção. A falta de tempo para se preparar para a prova escrita é outro fator mencionado.

Na UCPEL, igualmente a busca pelos cursos de Especialização tem sido reduzida em algumas áreas. O único curso oferecido em 2007 foi o de Metodologia do Ensino da Matemática, o qual fechou uma turma com 34% das vagas preenchidas. Em algumas áreas, tais como Espanhol e Línguas, entre outras, foi aberto processo seletivo, porém não houve contingente para fechar uma turma. É importante mencionar, que no caso da UCPEL, já que é particular, existe um

marketing mais agressivo, a divulgação dos cursos é bem mais abrangente, através de estratégias tais como: envio de correspondência para a residência e e-mail para o endereço eletrônico dos egressos; envio de fôlderes e de cartazes esteticamente melhor elaborados, e com aparência convidativa à leitura para as escolas; envio de cartazes para locais públicos em cidades próximas; inserções na RBS; apresentação de matérias no canal de Televisão da UCPEL; notícias no jornal local e em jornais de cidades do interior, entre outros¹²⁴. Mesmo assim, a procura por esses cursos tem sido restrita.

Os cursos da UCPEL são pagos, o que talvez justifique essa situação em uma classe cada vez mais pauperizada, e em uma cidade em que existem outras possibilidades. Alguns professores da UCPEL com quem conversei relacionaram a diminuição da procura por seus cursos, à concorrência de outros, cujo valor da mensalidade é bem mais baixo, pois se desenvolvem em uma infra-estrutura bem mais barata. As salas são alugadas, não tendo o ônus da manutenção do prédio, os recursos didáticos, de modo geral, são restritos, e os professores são contratados por hora-aula, sem vínculo empregatício.

Para os professores residentes em cidades vizinhas, esses cursos se tornam uma boa alternativa porque somente o valor da mensalidade já seria o custo para o deslocamento até Pelotas, sem considerar a hospedagem.

Os professores das IES da UFPEL, com quem conversei em cada unidade, foram quase unânimes em destacar a sua interpretação de que a divulgação dos cursos da UFPEL é pequena, pois feita sem maior apoio da universidade e sem verbas específicas para esse objetivo. Mesmo naqueles em que formam turmas, esses professores acreditam que a procura poderia ser maior, se a divulgação fosse mais abrangente e de melhor qualidade. Quando a divulgação ocorre somente através da página da UFPEL e do jornal local, com abrangência regional, poderíamos até concordar. Mas em alguns casos são enviados, além disso, fôlderes e cartazes para cada escola, colocados nos escaninhos da Secretaria Municipal de Educação e 5ª CRE, e divulgadas matérias em cidades vizinhas, entre outras estratégias.

A divulgação deficitária, sobretudo naqueles que não são conhecidos, pode ser uma das causas da pequena procura. Os conhecidos e, sobretudo

¹²⁴ Todas essas estratégias foram encontradas, mas não necessariamente são adotadas para todos os cursos.

reconhecidos, em alguns casos, tiveram a preferência, mostrando que a qualidade e o atendimento de suas expectativas de formação direcionam as escolhas de muitos professores do Ensino Médio. Porém essa não é a única lógica utilizada para a opção, pois, em alguns casos, o reconhecimento sobre a qualidade do trabalho da instituição de ensino, mesmo sendo em outras áreas, foi suficiente para os educadores apostarem em cursos novos. Assim como, olhando os nossos índices de professores portadores de Pós-graduação, arrisco-me a dizer que também direcionam as escolhas de muitos educadores, a possibilidade de modalidades que facilitam os horários, cujos valores não são altos; e em que a exigência não é muito grande, entre outras possibilidades.

Refletindo sobre a divulgação, e sobre os casos em que a essa foi abrangente e, mesmo assim, as vagas não foram preenchidas, fiquei me questionando se não seria o excesso de informações e de vendas de todo o tipo, disponibilizadas aos indivíduos contemporâneos (inclusive aos professores nas escolas), a causa de a divulgação não atingir o seu objetivo? Em uma primeira hipótese, devido ao enorme apelo ao consumismo e, nesse caso, o investimento na Pós-graduação representaria mais uma compra, mais um gasto. E em uma segunda hipótese, devido à poluição visual ocasionar a dificuldade de escolha, sobretudo quando o material apresentado e o produto oferecido (incluindo a satisfação proporcionada), destacam-se muito pouco entre os demais. Um coordenador de um curso de Pós-graduação, de um departamento da UFPEL, chegou a expressar a desconfiança de que alguns diretores de escolas públicas possam não repassar as correspondências para seus professores, a fim de não ter que lidar com o possível transtorno ocasionado pelo fato de necessitar contornar as situações decorrentes da intenção de redução de carga horária ou de acomodação de horário, entre outros aspectos.

Chamou-me a atenção o alto grau de desistência dos cursos de Pós-graduação, mencionado por cinco de meus entrevistados, coordenadores de departamentos ou diretores das unidades de ensino, de 35 a 50%. Muitas vezes, após os alunos-professores realizarem todos os créditos, “empacando na escrita”, como disse a coordenadora de um departamento. Seria a sobrecarga de trabalho e as exigências daí decorrentes que estão impedindo o envolvimento com outras atividades? Seria a interpretação de que a qualidade do trabalho docente está

relacionada ao número de horas a ele dedicadas, valorizando mais a preparação e a atuação, do que a formação?

Nas diferentes instituições de ensino foram levantadas hipóteses variadas para esse fenômeno. Em algumas unidades, a justificativa mais recorrente, apresentada pelos alunos-professores para explicar a sua desistência, é o elevado número de horas de trabalho e/ou o baixo percentual de aumento de salário, após adquirir essa titulação. Em outras, segundo os professores dos cursos de Especialização com quem conversei, é nítida a dificuldade de escrever, produzir o relatório. O desencanto, quando percebem não haver maior relação com a sua prática profissional, em cursos cuja estrutura se volta mais para a pesquisa pura, também foi mencionado por esses informantes, além do grau de exigência, superior ao esperado pelos alunos.

Acredito que as razões para a desistência dos alunos possam mesmo relacionar-se mais estreitamente aos diferentes campos e à organização curricular dos cursos de Especialização neles priorizada, ao teor da formação na Licenciatura, e à grande distância em relação ao que é exigido na Pós-graduação.

No entanto, conforme parece, esses professores que desistem cursam em outras instituições, porque o índice de docentes portadores de Pós-graduação *Lato sensu* é alto. Em relação aos que não possuem Pós-graduação, uma questão que me ocorreu foi a de que este é o único modo de progredir na carreira, ainda que o percentual de acréscimo no salário seja considerado baixo. Estarão esses professores utilizando essa justificativa para não realizar os cursos com medo do desconhecido, sentindo-se incapazes de dar conta?

Em conversa informal com uma professora da ESEF/UFPEL, obtive uma informação que me levou a refletir sobre essa questão e que talvez possa ser estendida para outras situações e para outros cursos. Essa educadora me relatou sobre alguns candidatos que não aprovam no processo seletivo, por escreverem com muita dificuldade e por não conseguirem se inserir nas lógicas da pesquisa acadêmica. Além desse grupo, sabemos de educadores que afirmam que a pós-graduação é “coisa para loucos”. Portanto, alguns professores não realizam a Pós-graduação porque não correspondem às exigências das lógicas instituídas nesses cursos, ou porque não desejam fazê-lo.

Pensando que algumas turmas deixaram de se formar em decorrência de falta de público, destaco que, embora ingressar na Pós-graduação não seja fácil,

não é tão difícil. De outro lado, analisando o percentual que conclui no prazo, talvez tenhamos que reconhecer que o mais difícil é sair, corresponder às exigências, paralelamente aos outros afazeres, uma situação que pode ser associada à procura por cursos de instituições de fora da cidade¹²⁵, em que a cobrança é menor, os quais, normalmente, também oferecem menor qualidade. Isso põe em destaque outra questão a ser analisada: a qualidade da formação.

Em relação à qualidade da formação docente, é preciso citar outra situação que merece análise, a impossibilidade de os professores cursarem com maior tempo de dedicação aos estudos pela falta de liberação, no Município e no Estado, e nem mesmo de redução de carga horária, na rede estadual. Tal situação é agravada pela excessiva carga horária que, conforme revelaram nossos dados, os professores são obrigados a assumir para receber um salário minimamente condizente com as suas necessidades. Muitos enfrentam, também, a tripla jornada de trabalho, com tarefas domésticas e filhos para dar conta, sobretudo no magistério de Ensino Médio, em que predomina o gênero feminino. Logo, ainda que os docentes tenham relativo acesso à Pós-graduação, a exclusão pode ficar por conta da maneira como são realizados os cursos, e da qualidade, em alguns casos, da mesma forma como ocorre com os demais níveis de escolaridade.

Analisando algumas contingências atuais e as falas de alguns professores do Ensino Superior participantes deste estudo, identifiquei a tendência de os Cursos de Especialização serem suprimidos em alguns campos do saber, em que a Especialização e o Mestrado pouco diferem um do outro, apresentando propostas de estruturação muito semelhantes. Isso acontece porque, para o Mestrado, há maior quantidade de recursos e bolsas de estudos, facilitando a sua sustentação.

No que se refere aos cursos de Especialização na área da Educação, percebe-se um movimento simultâneo, enquanto algumas IES estão extinguindo seus cursos de Especialização, devido à pequena procura e outras optam por passar a oferecer a distância, algumas instituições (CEFET-RS e SENAC), estão investindo fortemente em cursos nesse âmbito, registrando inclusive, uma grande procura, como foi relatado em um caso neste estudo.

¹²⁵ Não estou afirmando que todos os cursos de instituições de fora da cidade apresentam qualidade inferior, mas sabemos que alguns facilitam bastante a aprovação.

Além disso, identifico uma forte tendência no campo educacional de cursos de Especialização cujas propostas de qualificação docente têm como objeto a prática cotidiana, no sentido da busca de enfrentamento para os desafios nela existentes e de estímulo à inovação nesse fazer. Essa modalidade de formação vem mostrando bons resultados e deve ser destacada pelo potencial no sentido de promover a formação do professor-pesquisador de sua própria prática (na perspectiva proposta por Stenhouse).

No caso da profissão docente, a carga horária de 360 horas é razoável no sentido de propiciar o atendimento a determinadas necessidades de formação, podendo, ainda, o professor interessado, dar continuidade a esse processo de qualificação no Mestrado. Identifico também, pela minha experiência nesse meio, que os mestrandos que passaram pela Especialização têm maior desenvoltura e rendimento no Mestrado, como se a Especialização qualificasse para um bom desempenho na continuidade.

Se pensarmos em termos de certificação, a Especialização é o último nível valorizado nos quadros de carreira das redes estadual e municipal, portanto, precisam ser oferecidos como uma oportunidade de progressão.

Embora saibamos que nem todos os professores têm interesse em prosseguir os estudos, principalmente após a Especialização, quando os cursos não são valorizados nos planos de carreira do Estado e do Município, essa condição não é dada a todos, mesmo havendo intenção. O Mestrado é condição mínima para os docentes que tenham interesse em buscar outras oportunidades de trabalho, pois a Especialização não distingue mais.

Nos cursos de Mestrado e de Doutorado, no entanto, também são aceitos profissionais de outras áreas, tais como Psicologia, Direito, Medicina, Agronomia, Arquitetura, entre outras, em número bem mais expressivo do que na Especialização. Nesses níveis as vagas são em número bem menor, 124 no Mestrado e 38 no Doutorado, no total da cidade de Pelotas, considerando o último ingresso como referência para a análise, 2006. A procura é muito superior à oferta, o que caracteriza esse nível como bastante excludente.

Quanto às demais atividades de continuidade da formação realizada pelos professores do Ensino Médio da cidade de Pelotas, o gráfico a seguir nos dá um panorama.

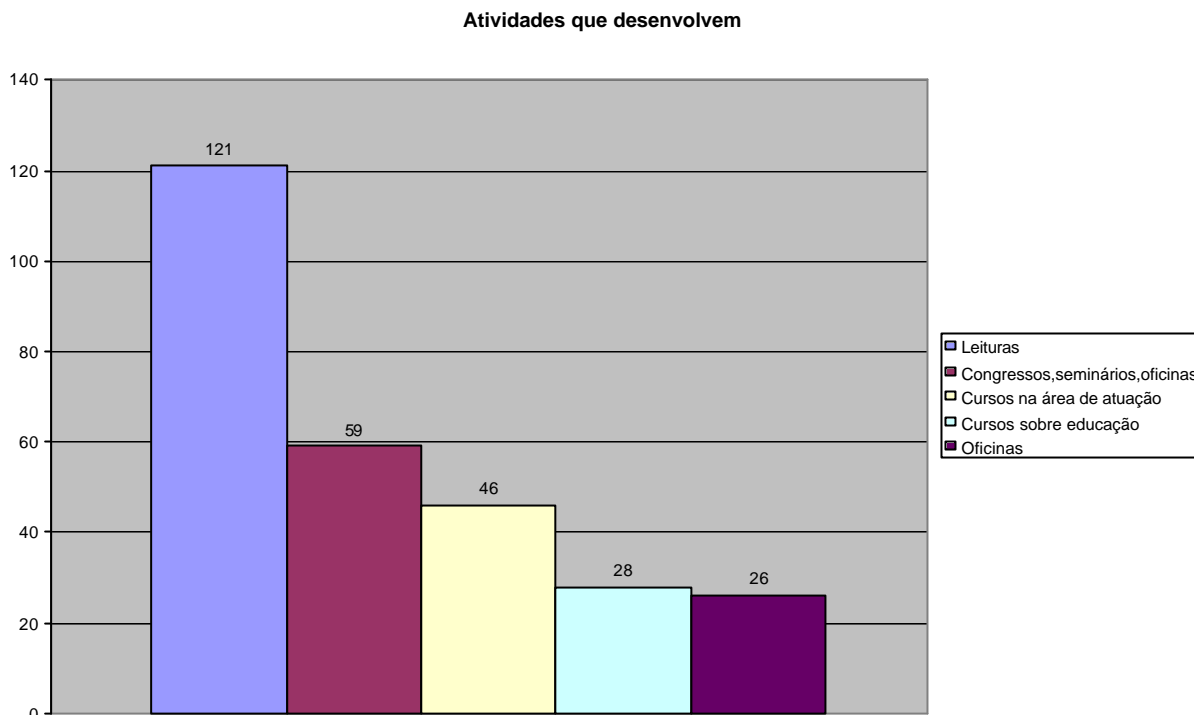


Gráfico 06: Atividades de Formação Continuada desenvolvidas pelos professores

Fonte: dados da pesquisa

Buscando conhecer como os professores do Ensino Médio vinham dando continuidade à sua formação profissional foi solicitado que explicitassem as atividades em ordem de frequência¹²⁶. Na tabulação, para interpretar esse dado, optei por considerar prioritariamente a que eles apontaram como a realizada mais frequentemente. As demais opções utilizei como informação adicional para complementar a análise.

De acordo com suas respostas, a atividade mais realizada é a leitura. Em segundo lugar, aparecem atividades do tipo seminários, simpósios e congressos. Os cursos sobre o conteúdo específico de atuação¹²⁷ são os terceiros na classificação por frequência. Em quarto lugar são citados os cursos sobre educação, em geral. E em último, oficinas sobre o conteúdo específico. Um professor, demonstrando a percepção das reuniões pedagógicas como atividades de Formação Continuada, destacou a participação nessas como outra atividade por ele desenvolvida.

¹²⁶ Embora não se houvesse previsto essa possibilidade, alguns educadores perguntaram se poderiam marcar o mesmo número para mais de uma atividade, quando a frequência fosse a mesma, por isso o número de opções supera o número de respondentes.

¹²⁷ Utilizo as expressões conteúdo específico e disciplina como sinônimos.

Quanto ao fato de as leituras aparecerem como a modalidade de ação de continuidade da formação mais freqüente, não há nenhuma surpresa. Realmente essa atividade pode ser realizada de acordo com a disponibilidade e com as opções de cada sujeito. Neste estudo, não houve um aprofundamento maior sobre qual o tipo de leitura, se livros sobre educação em geral onde podem ser incluídas as discussões sobre os fundamentos filosóficos e epistemológicos da educação e sobre o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito (metodologias, avaliação, entre outros aspectos); se livros com fins de atualização na área específica de atuação e/ou disciplina que lecionam; se revistas sobre a área e/ou a disciplina específicas; se revistas sobre educação em geral; se revistas de conhecimentos gerais para relacionar com sua área de atuação, entre outras possibilidades. De qualquer modo, entendo que todas elas podem qualificar o trabalho docente.

Nossos dados apontaram a valorização do acesso a bibliografias e à troca de referências estreitamente relacionadas à disciplina de atuação e às pedagógicas, através dos eventos de Formação Continuada, por expressivo número de respondentes, evidenciando que esses têm interesse em adquirir esse material e que o utilizam como apoio ao seu fazer, seja no aspecto conceitual e/ou informativo. Esse dado parece indicar que esse tipo de leitura é percebido como um valioso suporte ao trabalho docente no âmbito do Ensino Médio.

A leitura de textos pedagógicos, relacionados às distintas áreas do conhecimento, para Carbonell (2002), é fundamental à aquisição de um saber sólido e atualizado pelo professor.

O fomento do hábito de ler entre os professores é condição necessária para tirar maior proveito da experiência e da reflexão na e a partir da prática. A formação pessoal – cultural e profissional – precisa de tempos intensivos de autoformação, que não podem ser substituídos pelos cursos nem diluir-se no coletivo (p. 11).

A questão financeira para o acesso aos livros, entretanto, foi citada como um sério problema por muitos educadores, em nosso estudo. Realmente eles são muito caros, se considerarmos o salário dos professores da escola pública de nível médio.

Para compreender um pouco melhor o significado das respostas relacionadas aos demais tipos de ações de formação classificadas como extensão, seminários, congressos, jornadas e simpósios, cursos, oficinas, após identificar como os

professores as vêm desenvolvendo e cruzar com outras informações decorrentes de nosso questionário, para complementar esse dados, optei por cotejar com a oferta dessas atividades em nossa cidade, visando a estabelecer um paralelo entre procura e oferta.

Houve uma tentativa de resgate das atividades ofertadas pelas IES, UFPEL e UCPEL e CEFET-RS. No CEFET-RS obtive o registro das ações ofertadas, pois elas são aprovadas e certificadas no mesmo setor, a Coordenadoria de Formação Inicial e Continuada e Certificação. Ao buscar essas informações na UCPEL e na UFPEL, fiquei receosa de deixar fora do levantamento um significativo número de atividades. Nessas instituições, os professores têm atividades de extensão incluídas na sua carga horária. Assim, geralmente, é percorrido o seguinte trâmite: após aprovarem as propostas em suas unidades de origem (institutos, departamentos), os professores encaminham projetos à Pró-Reitoria de Extensão e, se aprovados, são executados. Essas atividades são registradas em relatório enviado à Pró-Reitoria até o final do ano letivo. No período do ano em que busquei essas informações, o processo ainda não havia se encerrado, dificultando o acesso aos dados.

Em contato com a Pró-Reitoria, pensando em utilizar os projetos aprovados, e não as atividades realizadas como referência para o levantamento, o diretor de Extensão e Treinamento da UFPEL explicou-me que essa listagem poderia não corresponder ao real, pois algumas atividades deixam de ser ofertadas, em decorrência de razões alheias à vontade dos executantes. Em contato com as unidades, recebi a resposta de que os eventos ofertados ficam sob a responsabilidade de cada professor que o desenvolve, não havendo um setor centralizado em que essas informações fiquem registradas.

Com receio de apresentar dados incorretos, optei por não citar essas atividades, analisando apenas os dados obtidos através do questionário com os professores do Ensino Médio.

Os congressos, simpósios e seminários da área de atuação e/ou os da educação aparecem em segundo lugar como a modalidade mais procurada pelos professores do Ensino Médio da cidade de Pelotas, após as atividades de leitura. Considerando aqueles que a marcaram em segunda opção em ordem de frequência de realização, esse tipo é destacado com 47 ocorrências, mostrando ser bem visto pelos educadores como apoio ao seu fazer.

Alguns professores da rede estadual pedem que o Estado ofereça atividades do tipo: seminários, reuniões, oficinas, cursos e, segundo um deles, os de que ele participa são oferecidos pelo município ou pela Universidade. No entanto, entre os eventos oferecidos no presente ano, identifiquei dois com a participação da 5ª CRE, o Poder Escolar e o 1º Seminário Colóquios sobre Paulo Freire. Por que os professores da rede não os consideram? Será por que não identificam a participação da 5ª Coordenadoria na organização do evento, relacionando-o somente à universidade? De que forma estará se dando essa participação?

Os congressos, simpósios, seminários e jornadas, embora apresentem algumas diferenças conceituais entre si, ultimamente vêm sendo utilizados no campo educacional para designar eventos do mesmo formato e dinâmica de organização dos congressos. A definição de congresso vem do latim *com*, “junto”, e *gradī*, “caminhar”, podendo ser definido como uma reunião formal e periódica de profissionais que atuam em áreas afins. Geralmente essa denominação é associada a um evento de grande porte, promovido por entidades, instituições formadoras e/ou associações de classe, cujo objetivo é apresentar temas específicos, debater e extrair considerações sobre eles. Normalmente, essa atividade é estruturada em torno de um tema central, a partir do qual se desenvolvem conferências, palestras, painéis, mostras, exposições, mesas redondas e comunicações de trabalhos (pesquisas e/ou relatos de experiência).

O objetivo desse tipo de evento é analisar, discutir e estudar determinado assunto sob diversos ângulos, através do diálogo entre os apresentadores e os demais participantes. Os trabalhos a serem apresentados são submetidos à aprovação da organização do evento e entregues por escrito e com antecedência, para que sejam reunidos em um documento que será distribuído aos participantes. Essa modalidade pode ter caráter regional, nacional e internacional. A duração é variada, mas a maior parte deles tem carga horária de 40 horas. Como ocorrem com uma periodicidade no mínimo anual, esse tempo faz-se necessário para permitir a participação de um grande número de profissionais, além de ser importante destacarmos a valorização dessa carga horária em termos de certificação.

Constatei que, quando as ações de formação apresentam estritamente palestras, de modo geral, são denominadas ciclo de palestras, ciclo de falas ou ainda, jornadas, embora tenha encontrado essa última expressão, também, para um

grande evento nos moldes de um congresso. As atividades desse tipo podem acontecer somente uma vez, ser pontuais ou ter regularidade fixa de realização.

Na área da Educação, os seminários e Congressos sobre o conteúdo específico vêm sendo propiciados pela iniciativa das Instituições de Ensino Superior, Programas de Pós-graduação e pelos estudantes, através das semanas acadêmicas dos cursos de Licenciatura, promovidas anualmente. Algumas organizadas pelos alunos da Graduação, através do Diretório Acadêmico ou da ação de alguns grupos, outras em parceria com os professores das Licenciaturas e/ou da Pós-graduação.

As atividades desse tipo são bastante comuns na atualidade, provavelmente porque os grandes eventos acolhem um público amplo com um custo menor. Muitos deles são realizados em parceria com outras instituições e/ou contam com o apoio financeiro de entidades ligadas ao ensino, o que, normalmente, não ocorre com os cursos, por serem eventos que atingem um público pequeno e por oferecerem visibilidade restrita.

Ao ser apontada como missão da Universidade, a Formação Continuada é destacada no art. 63 da LDB 9394/96, o qual dispõe que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Essas atividades são, então, missão dos institutos e uma exigência da CAPES aos Programas de Pós-graduação. Um evento de grande monta, em termos numéricos, atinge uma demanda significativa e cumpre esses requisitos de uma vez só, além de a Universidade se enquadrar no atendimento da missão de socialização do conhecimento proveniente da pesquisa pela oferta de extensão à comunidade.

Se pensarmos nas exigências do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, os quais injetam verbas na Educação brasileira, as atividades de maior alcance puxam os números para cima e respondem mais rapidamente aos índices por eles propostos e/ou exigidos.

A participação nessas atividades, em meu entendimento, traz frutos extremamente positivos, pois elas mostram boas experiências sendo realizadas em outras realidades; possibilitam a troca de informações, de experiências, de referências bibliográficas e virtuais; propiciam a atualização, o acesso a informações e a referências, e provocam a reflexão sobre a prática e sobre o entorno, além de muitas vezes, apontarem dificuldades surgidas no transcorrer das pesquisas e

experiências apresentadas, revelando as formas de enfrentamento encontradas, explicitando que nem sempre tudo corre como o esperado. Mostra, assim, que no paradigma atual também se aprende com os erros e que isso pode ser dito, podendo contribuir para desmistificar a visão consolidada pela Ciência Moderna, fortemente presente na escola, de que os acertos direcionam nossas práticas e os erros devem ser ignorados ou escondidos, pois representam o fracasso. O entusiasmo dos participantes, tanto os que apresentam trabalhos (painelistas, palestrantes, debatedores, oficinairos) como os demais, com suas intervenções, podem contagiar e motivar os professores e/ou estudantes, favorecendo um sempre qualificado e/ou renovado investimento na prática.

Analisando essa dinâmica destaque, entretanto, alguns limites que venho observando, como, por exemplo, para acolher um maior número de painelistas, embora uma boa iniciativa para estimular a participação, acabou restringindo o tempo destinado a debates, a perguntas e à troca de idéias entre os participantes. Em alguns eventos, para resolver essa questão e/ou para se evitar o prolongamento dos trabalhos distribuem-se as apresentações em tantas salas que os grupos de trabalho acabam ficando restritos aos apresentadores das comunicações. Outra situação que observo é que, muitas vezes, esses eventos são realizados em parte do fim de semana, para não acarretar tanta perda de aulas dos professores em suas escolas, o que causa esvaziamento e pequeno aproveitamento nesses dias. Essas situações precisam ser consideradas.

Embora se reconheçam as contribuições trazidas por esse tipo de evento, o diálogo com o referencial teórico indica que, em decorrência de seu formato, pontual e envolvendo um grande grupo, com professores oriundos de diferentes instituições, essas ações atendem a diversas necessidades, porém não permitem uma reflexão focada em cada escola e suas especificidades, nem nas dificuldades dos professores. Questões relacionadas ao fazer pedagógico, por exemplo, prestam-se mais às atividades em que seja possível estabelecer uma relação direta com os problemas da prática e um processo de acompanhamento do trabalho docente, permitindo, assim, um olhar mais localizado sobre as problemáticas vividas por cada professor no cotidiano escolar, como é o caso das reuniões pedagógicas, de oficinas e de cursos onde haja maior interlocução com os educadores.

Quanto aos cursos sobre o conteúdo específico propiciados na cidade de Pelotas, os terceiros colocados no ranking por frequência, cabe destacar a grande

dificuldade encontrada para obter informações, da mesma forma como ocorreu com os cursos sobre educação, em quarta posição em termos de frequência de realização¹²⁸. Um resultado que talvez se explique ao percebermos vinte e três pedidos para maior oferta de cursos. Um participante deste estudo sugere que as Licenciaturas continuem dando cursos de atualização sobre o conteúdo específico para os professores do Ensino Médio, parecendo dizer que esses não são muito comuns na atualidade. Segundo pude perceber, a maior parte deles ocorre paralelamente às atividades do tipo congressos, simpósios, jornadas, etc., na forma de minicursos.

Segundo Garcia (1999), durante muito tempo os cursos de qualificação profissional foram sinônimo de formação de professores. Com uma carga horária condicionada às necessidades de formação a que se propunham, normalmente maior do que 40 horas, eram vistos como a melhor maneira de qualificar a atuação docente. Essa modalidade apresenta algumas características muito definidas: “a presença de um profissional que é considerado perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicodidático ou organizacional, o qual determina o conteúdo assim como o plano de atividades do curso (op. cit., p. 178)”.

Na atualidade, analisando o seu formato e o seu desenvolvimento, é possível perceber que essa dinâmica de intervenção apresenta possibilidades e limites no sentido de aquisição de habilidades e, mesmo, de concepção sobre o trabalho docente e essas limitações precisam ser considerados no sentido da sua superação. Dentre as vantagens, aumentam os conhecimentos dos professores; melhoram as suas competências; oportunizam a reflexão sobre a prática profissional; permitem posteriores qualificações; abordam uma ampla quantidade de necessidades no mesmo curso e propiciam um tempo significativo de formação, permitindo o aprofundamento dos temas.

No tocante aos limites, podem ser demasiadamente teóricos, dificultando a associação com a prática e ocasionando poucas repercussões no trabalho em sala de aula; podem não refletir as necessidades da escola e, muitas vezes, ignoram o saber-fazer do professor, corroborando a interpretação de que os professores da

¹²⁸ Considerei como cursos sobre educação aqueles que abordam os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos, os fundamentos científicos e epistemológicos da educação, tais como: concepções filosóficas, concepções pedagógicas, teorias de aprendizagem, entre outros, e conteúdos relacionados ao processo de ensino aprendizagem propriamente dito e seus componentes, tais como: metodologias, avaliação, sem foco na disciplina específica.

escola básica são reprodutores dos saberes produzidos na Universidade. Esses limites parecem ter influenciado para a redução de sua utilização como estratégia de formação, diante da emergência da concepção da formação como um processo interativo-reflexivo (conceito de Demaylli, 1992).

Garcia (1999) apresenta, no entanto, que algumas medidas podem minimizar essas limitações, ao assumirem os formadores o objetivo de desenvolvê-los em uma perspectiva mais interativa, considerando os saberes e as necessidades docentes como ponto de partida, buscando estabelecer uma relação mais estreita com as práticas dos professores em formação e provocando maior envolvimento dos formandos com a dinâmica.

As oficinas foram citadas em quinto lugar em frequência de participação, possivelmente pela carência de atividades nessa área, pois houve vinte e sete solicitações de ações desse tipo. Um dos respondentes sugere a realização de várias oficinas no decorrer do ano, explicitando a compreensão da formação como um processo contínuo.

As oficinas, segundo Anastasiou e Alves (2004), são uma estratégia de formação com ênfase na associação entre teoria e prática, propiciando a um grupo de docentes, estudarem, debaterem, praticarem e buscarem soluções para o tema/problema proposto, sob a orientação de um especialista. A temática pode direcionar-se para professores de diferentes disciplinas, com foco em um assunto comum a todas, ou ter como foco alguma disciplina e/ou um tema em específico, entre outras possibilidades. A carga horária é variada, geralmente entre duas e oito horas cada encontro, podendo diferir muito o número deles. Devido à ênfase prática, impõe-se um pequeno número de participantes.

Segundo Bruno e Christov (2006), a vivência prática propiciada pelas oficinas familiariza os educadores com as inovações e favorece a solidificação de conceitos. A familiarização aproxima da aplicação, pois propicia lidar com desafios que podem surgir no contexto prático. A experimentação nos encontros de formação docente, das mesmas dinâmicas e dos mesmos objetivos que estão colocados para os alunos, pode impulsionar a inovação nas práticas docentes.

A partir da experiência com formação de professores através de oficinas pedagógicas, Anastasiou e Alves (2004) apontam que essas “vivências têm possibilitado uma visão de credibilidade crescente quanto à capacidade criativa, de

verdadeiros estrategistas, que os professores demonstram ao acrescentar seu cunho pessoal sobre uma estratégia descrita de forma sintética (p. 73)”.

Refletindo um pouco mais sobre o fato de esses dois tipos, os cursos e as oficinas, serem os de menor frequência de realização, fiquei pensando que nessas atividades o número de participantes por grupo, ou turma, é bem menor do que nos eventos do tipo congresso; portanto, o custo por indivíduo é bem mais alto do que nos eventos que atingem um grande público de uma só vez. Possivelmente, seja uma das razões para, segundo indicam nossos dados, os cursos e as oficinas não serem oportunizados na frequência desejada pelos professores do Ensino Médio participantes desta investigação.

Visando a uma resposta mais objetiva sobre a média de participação dos professores, em outra questão foi perguntada a frequência anual aproximada com que realizam atividades do tipo encontros, simpósios, seminários, congressos, cursos e oficinas. Orientei que, se realizassem um curso e um congresso, deveriam marcar duas vezes. Nesse momento, tratei essas atividades¹²⁹ como um bloco único porque, em meu entendimento, a realização de uma dessas modalidades por ano já é positiva e um curso e um simpósio, ou uma oficina e um congresso por ano, como exemplos, considerando a realidade docente e os benefícios que essas modalidades podem proporcionar, representam uma boa média de participação. O resultado dessa questão está explicitado no quadro a seguir.

¹²⁹ Os cursos de Pós-graduação não se inserem nesse grupo.

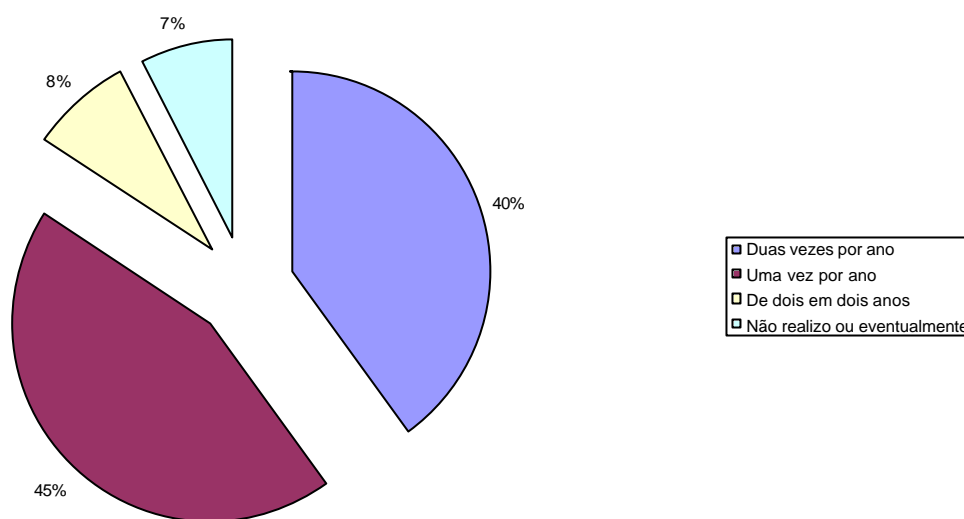


Gráfico 07: Frequência da participação em atividades pontuais do tipo: cursos, congressos e oficinas
 Fonte: dados da pesquisa

Nos professores das três redes, a maior assiduidade é de duas vezes por ano ou mais, realizadas por trinta e oito por cento. Quarenta e dois por cento dizem realizar uma vez por ano, oito por cento de dois em dois anos e somente sete por cento não realizam ou o fazem eventualmente. Interpretei como bons esses índices. Quais serão as razões para esse resultado? Haverá estímulo para essa participação?

Formação Continuada: existem estímulos para a viagem?

O maior estímulo dos professores do Ensino Médio para a realização de atividades de continuidade da formação é a melhoria da atuação. Em segundo lugar, são citadas a troca de experiências e a atualização, no mesmo percentual de recorrência. Portanto, esses são os três maiores motivos para os educadores investirem em seu percurso formativo. A saída da rotina e a progressão na carreira aparecem em quarto lugar¹³⁰. Mas também são mencionadas a motivação com que retornam dos cursos, congressos e oficinas; a socialização propiciada nesses

¹³⁰ A melhoria da atuação, a atualização, a troca de experiências e a saída da rotina, foram analisadas em outros momentos, por isso aqui somente as citei. Desenvolverei melhor a reflexão sobre a progressão na carreira como estímulo para a formação.

eventos; a aquisição e/ou a ampliação dos conhecimentos e a capacitação para lidar com novas metodologias, com novas tecnologias e com situações inesperadas. O gráfico a seguir apresenta as razões mais citadas e o percentual encontrado:

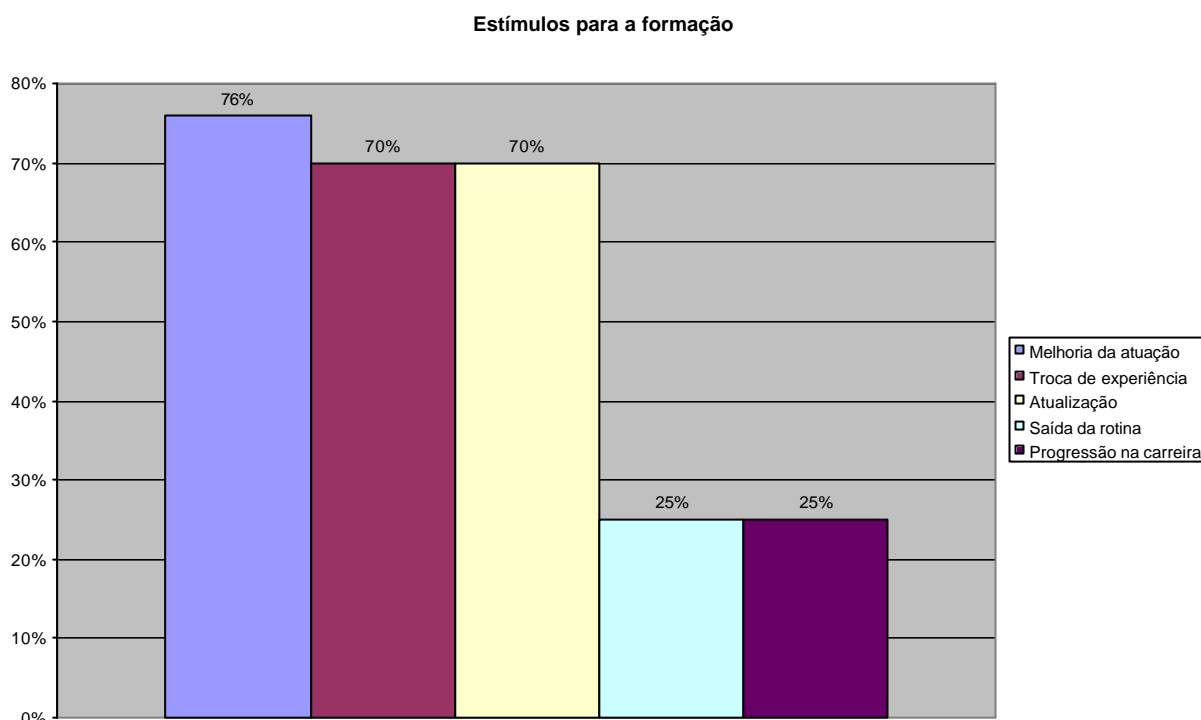


Gráfico 08: Estímulos para a participação em ações de Formação Continuada
Fonte: dados da pesquisa

No que diz respeito à progressão na carreira, analisando o resultado total, 25% dos respondentes têm esse objetivo ao participar de eventos de continuidade da formação; no entanto, esse resultado é bastante díspar entre as três redes. Considerando as diferenças existentes nos planos de carreira¹³¹, optei por interpretar os dados encontrados, focalizando cada rede separadamente. Entre os professores do município esse percentual reduz-se, drasticamente, para 14%, nos do Estado sobe para 29% e nos da rede federal, mantém-se no patamar de 25%. Vejamos melhor no gráfico:

¹³¹ Dados oficiais fornecidos pelos órgãos responsáveis pela progressão dos professores nas três redes participantes do estudo: Departamento de Recursos Humanos da 5ª Coordenadoria Regional de Ensino da Secretaria Estadual de Educação, Comissão permanente de Pessoal Docente – CPPD da escola Federal e Departamento de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação.

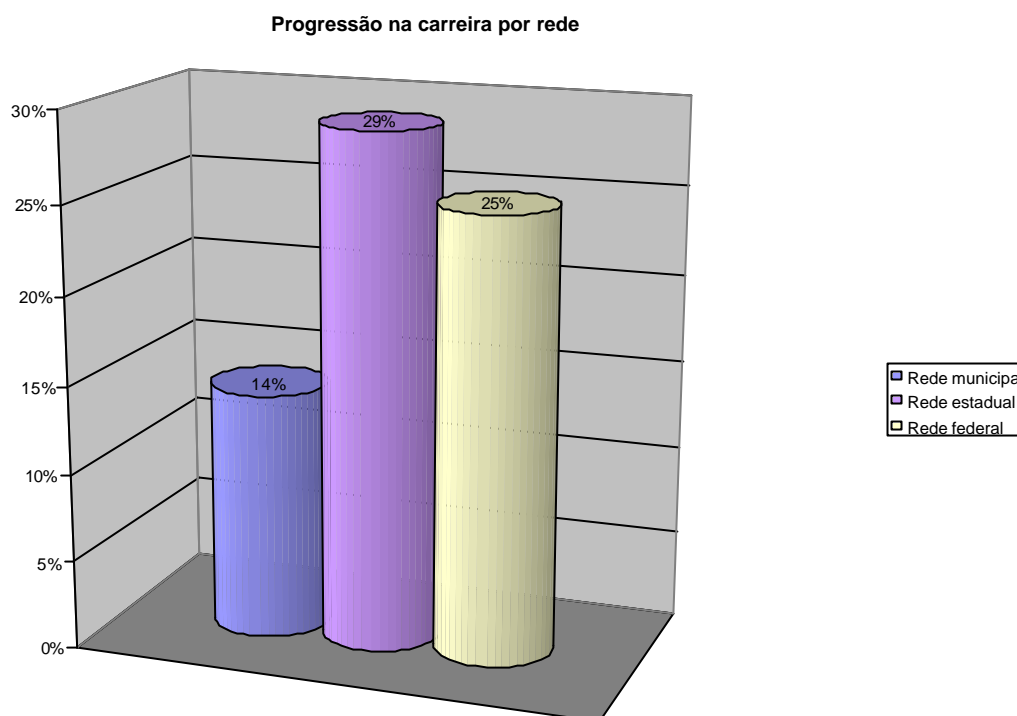


Gráfico 9: Progressão na carreira por rede
Fonte: dados da pesquisa

Para melhor compreender esses dados, vejamos o plano de carreira dos três âmbitos. Em contato com o funcionário do Sindicato dos Municipários de Pelotas, obtive a informação de que, na atualidade, não existe um plano de carreira para os professores da rede municipal. O sindicato está em negociação com a Prefeitura Municipal de Pelotas para aprovar um plano de carreira dos funcionários municipais há mais de cinco anos. Esse processo já percorreu todas as instâncias possíveis, agora aguardam decisão da prefeitura.

Enquanto isso está valendo o seguinte quadro: os professores de todos os níveis percebem o mesmo salário básico, que na atualidade é o salário mínimo e, em cima dele, incidem percentuais correspondentes à formação de cada profissional. Ao ingressar na rede, o docente é enquadrado no nível correspondente à formação que possui; qualificando-se, posteriormente, irá mudar de nível. O auxiliar P1 corresponde aos professores sem graduação, que estão recebendo o salário básico, sem nenhum acréscimo. A graduação, Licenciatura Curta, enquadra os professores no M2, acrescentando 49% sobre o salário básico. A Licenciatura Plena eleva esse índice para 59% sobre o salário básico e classifica o professor

como M3, e a Pós-graduação, em qualquer nível a partir da Especialização, posiciona-o como M4, proporcionando um percentual de 70% de aditamento sobre o salário básico.

Os concursados, a cada cinco anos, percebem 5% de avanço, até o total de 15%, e ao completarem 25 anos de trabalho, recebem mais 10% de avanço. Os contratados têm remuneração diferenciada, percebendo 3,5% de avanço a cada cinco anos, até o total de 13,5%, e ao atingirem 25 anos de trabalho, recebem mais 7% de avanço. Pode-se dizer que os concursados e os contratados, nessa rede, embora tenham planos de carreira diferenciados, gozam da mesma estabilidade e das mesmas condições dentro das escolas. Dificilmente os professores serão dispensados; porém, muitos passam todo o tempo da carreira nessa situação instável, gozando de menores benefícios do que os concursados, sendo essa uma situação vantajosa para a entidade mantenedora.

A participação em ações de continuidade da formação não é pontuada para a progressão na carreira, a qual só ocorre por tempo de serviço, não havendo nenhum tipo de avaliação do desempenho dos professores, na qual a qualificação, através da certificação, seja valorizada, assim como não existe nenhuma gratificação como estímulo para o desenvolvimento profissional docente. Portanto, na rede municipal, a progressão na carreira constitui um incentivo muito pequeno para os docentes buscarem Formação Continuada.

Na rede estadual, o percentual de educadores cujo objetivo é progredir na carreira é o mais alto dos três âmbitos, ficando 4% acima da média de 25%. Para compreender as causas desse índice, procurei conhecer, através de contato com o Departamento de Recursos Humanos da 5ª CRE, como está disposto o plano de carreira desses professores.

A classificação é composta por níveis assim especificados: 1, 2, 3,4, 5 e 6, entre os quais se localizam seis classes, de A a F. A graduação, Licenciatura Plena, posiciona o professor no nível 5. Ao alcançar as titulações de Especialização, Mestrado ou Doutorado (todas com o mesmo valor), o docente passa para o nível 6. O mesmo ocorre se o docente já as possuir ao ingressar no serviço público estadual, indo direto para o nível em que se enquadre.

Os níveis anteriores contemplam os docentes com formações que eram permitidas antes da LDB 9394/96, a qual passou a exigir a Formação Acadêmica em nível Superior como titulação mínima.

De A a F, segundo consta no plano de carreira, a avaliação é anual, por merecimento ou por tempo de serviço. Por merecimento, são valorizadas atividades concernentes à função docente, tais como: titulação, (encontros a partir de 8h, cursos a partir de 16 horas, seminários, simpósios, etc.), além de participação em entidades comunitárias (conselhos escolares, círculos de pais e mestres como professores, grupos de igreja e catequese como orientadores), elaboração de trabalhos, publicação de textos de livros e/ou artigos em revistas, apresentação de palestras, entre outras. Ainda são consideradas a pontualidade, a assiduidade e o cumprimento dos deveres concernentes à tarefa docente, nas respectivas escolas.

Por tempo de serviço, o professor progride somente se houver vaga no patamar a que será promovido, e essa abre quando algum professor dessa classe avançar para a seguinte. Logo, segundo orientação da responsável pelo setor de Recursos Humanos da 5ª CRE, para progredir dentro de cada classe, o mais adequado é investir na realização de atividades que possibilitam avançar por merecimento. Nos cursos realizados, quanto maior a carga horária maior a pontuação; porém, o ideal não é desenvolver mais de um curso de mesmo número de horas por ano, pois só conta um em cada patamar, em cada interstício (um ano). A progressão dentro das classes não é facilmente alcançável, segundo informação de uma funcionária da 5ª CRE. Muitas pessoas aposentam-se no nível 6, mas nas classes iniciais (A ou B, por exemplo).

Na rede federal, 25% dos docentes citam a progressão como objetivo, ao realizarem eventos de formação em serviço. O plano de carreira da instituição federal¹³² prevê e confere progressão por tempo de serviço ou por pontuação. Por tempo de serviço, há uma mudança de classe a cada quatro anos. Por pontuação, é realizada uma avaliação a cada interstício de dois anos, sendo necessário atingir-se 50 pontos, através de atividades relacionadas ao trabalho docente, com valor diferenciado, de acordo com critérios preestabelecidos. Para a progressão são considerados: o desenvolvimento de um número mínimo de horas-aula, a participação na reunião pedagógica semanal; a realização de seminários, simpósios, cursos; a elaboração de apostilas; a organização de determinadas atividades pedagógicas; o envolvimento em atividades promovidas pela instituição, as quais conferem portarias (processo seletivo para ingresso dos candidatos a

¹³² Informações fornecidas por um dos membros da CPPD, Comissão Permanente de Pessoal Docente.

alunos, processo seletivo para ingresso de professores na instituição, etc.), entre outros.

A classificação no plano de carreira é composta por níveis assim especificados: A, B, C, D, E e Classe Especial, representando esta o topo da carreira. Entre os níveis localizam-se as classes de 1 a 4. As titulações em nível de Pós-graduação *Lato e Strictu sensu*, Especialização, Mestrado e Doutorado provocam a mudança de nível. O professor com graduação entra no nível C, classe 1; com Especialização, vai direto para o nível D, classe 1. Os níveis anteriores contemplam os docentes com formações permitidas antes da LDB 9394/96, quando ingressaram no serviço público federal. Na atualidade, a graduação é titulação mínima para exercer a docência.

As atividades de Formação Continuada são pontuadas, inclusive as reuniões pedagógicas, porém somente os professores efetivos são contemplados por esse plano de carreira, os quais representam apenas 60% do total de educadores do quadro da instituição.

A escola federal, sempre que possível, dá apoio financeiro aos professores que viajam para cursos, seminários, congressos, etc., priorizando aqueles que irão apresentar trabalhos. Os critérios, nesse sentido, explicitados pelo diretor de administração e planejamento, responsável pelo financeiro da instituição e pela liberação de diárias e passagens, é o de disponibilidade de verba. Esses arranjos favorecem a participação dos educadores, mas muitos deles são possibilitados pela estrutura e liberação de verbas características do âmbito federal, e dessa escola, em específico, pela política adotada.

A par da participação em ações de continuidade da formação, no entanto, os professores progridem por tempo de serviço, desde que tenham um número mínimo de horas-aula. Alguns docentes acomodam-se e acabam não fazendo movimento porque sabem que igualmente irão avançar, porém demora mais tempo, quatro anos. Mas segundo informação de um membro da CPPD, Comissão Permanente de Pessoal Docente dessa instituição e os dados de nosso estudo, esse número é pequeno.

Na instituição federal, a avaliação ocorre em tempo correto e os professores recebem os benefícios proporcionados pela progressão na carreira quase de imediato. Um fator que considero responsável por isso é a existência de uma comissão eleita para esse fim, formada por membros que fazem parte do corpo

docente e administrativo da instituição, os quais procedem à análise do cumprimento dos requisitos para a progressão dos colegas, a CPPD, já mencionada. Os participantes da comissão têm redução de quatro horas-aula ou horas-atividade, cada um, para o desenvolvimento da função. Embora, na maioria dos casos, o tempo despendido para a tarefa seja maior do que o concedido oficialmente, todos sabem que essa atividade é essencial para que benefícios vigentes como direitos sejam usufruídos de fato.

Nas três redes, após atingir o último nível e a última classe previstos, os cursos realizados não pontuam mais. Embora a justificativa utilizada para não pontuar os cursos em patamares posteriores à Especialização, nas duas primeiras, seja a de que para atuar no Ensino Médio essa formação é suficiente, considero urgente pensarmos em que medida essa interpretação não estaria ultrapassada. De outro lado, se o Mestrado e o Doutorado forem incluídos no plano de carreira, com a dificuldade existente para o acesso, provavelmente ficasse muito mais difícil chegar ao último nível.

É importante destacar que, embora na 5ª CRE tenha sido informado que os professores progridem nas classes por merecimento, significativo número de professores relatou que, apesar de existir a progressão após o nível 6, classe A, até a F, ela dificilmente ocorre na prática. De maneira geral, os professores não progridem, ou quando isso ocorre, não envolve critérios claros. Em uma das escolas do Estado, ao conversar com a vice-diretora antes da aplicação dos questionários, aproveitei para fazer alguns questionamentos que me interessavam, com o objetivo de compreender melhor essa situação.

Ela disse-me o seguinte: *“no Estado há uma progressão com a realização de cursos, mas é muito difícil de atingir a pontuação, depende da sorte, tem gente que é beneficiada em seguida, outros levam anos.”* Essa professora não foi a única a explicitar essa percepção; segundo relatos de outros professores dessa rede, muitos docentes aposentam-se no mesmo nível em que entraram, e/ou para o qual passaram após a Especialização, embora preencham todos os requisitos para a progressão por merecimento em tempo hábil. Como declarou uma professora participante deste estudo, *depende da sorte*.

Para compreender melhor esses dados fornecidos pelos professores, realizei uma entrevista com a Diretora Pedagógica da 5ª CRE, a qual confirmou essas informações. Relatou-me, ainda, que a Secretaria Estadual de Educação, no

governo que iniciou sua gestão em 2007, está realizando um processo de reajuste dos Recursos Humanos, objetivando conhecer a realidade para um melhor aproveitamento do pessoal, pois acreditam que existe um número razoável de professores na rede estadual; porém, mal distribuídos. Até a conclusão desse processo, estão suspensas as progressões, as liberações e as reduções de carga horária para a realização de cursos de Pós-graduação. Os cursos de 40 horas não estão sendo considerados para a progressão, valendo somente a Pós-graduação (Especialização, Mestrado ou Doutorado), a qual posiciona os docentes na última classe e no último nível. Segundo informou, a progressão por tempo continua ocorrendo até chegar a esse patamar, e a progressão por titulação (cursos de extensão, até mesmo os de 40 horas) já não estava ocorrendo desde o governo anterior. Quanto a isso, no entanto, não soube precisar exatamente o período.

Apesar disso, na rede estadual, o percentual de professores que buscam a Formação Continuada com a expectativa de progredir na carreira é de 29%, o mais alto. Segundo informações da 5ª CRE, os professores só progredem nas classes se houver vaga no patamar a ser ocupado, o que ocorre por progressão, para a seguinte, de algum professor nela situado. Esta é uma regra que, em meu entendimento, deveria ser revista, pois impede o alcance de um direito.

Para relacionar os números encontrados nessa rede com as informações fornecidas pelos participantes do estudo e pela 5ª CRE, levantei algumas hipóteses para explicar esse resultado, entre outras possíveis. Fiquei me questionando se não seria exatamente a incerteza que ocasiona a sensação de que o preenchimento dos requisitos pode levar à progressão, ao usufruto do direito. O estímulo seria por conta da não-ocorrência do direito real e da porta aberta que isso representaria. Ou seja, como até 2006 alguns docentes avançavam, gerou-se a perspectiva de que isso acontecesse. Além dessa hipótese, pensei que muitos professores poderiam desconhecer a dinâmica para a progressão e, por isso, nutrirem a expectativa de avançar mais facilmente no quadro de carreira.

Observando de forma objetiva nossos dados, poderíamos dizer que o plano que mais estimula a participação em termos de progressão é o Federal. No entanto, chamo novamente a atenção para o fato de esse estímulo, na íntegra, se estender para somente em torno de 60% dos professores da instituição, os efetivos. Em minha interpretação, essa é a principal justificativa para que a continuidade da formação com fins de progressão na carreira não apareça em maior índice na

instituição pesquisada, pois, para os efetivos, a diferença no salário em termos financeiros é significativa. Já os substitutos, ainda que para eles algumas facilidades para a participação em eventos de continuidade da formação sejam propiciadas, não estão incluídos nos benefícios do plano de carreira proporcionados por essa participação.

É importante salientar que, para o governo, essa lógica é conveniente, pois os professores substitutos são mão-de-obra barata, por possuírem poucos direitos trabalhistas. Assim, fica mais fácil proporcionar o direito e o seu exercício se este for concedido a um menor número de servidores. No entanto, embora a União se beneficie no sentido econômico com a desoneração, as instituições, a educação e a população são extremamente prejudicadas.

Na verdade, essa situação deveria estar mais em evidência e ser assumida como uma questão que atinge aos profissionais da educação como um todo, restringindo as possibilidades de emprego dos professores fora do mercado de trabalho, e/ou daqueles que, mesmo estando na ativa, tenham intenção de ingressar no serviço público federal.

Analisando o fato de, na rede municipal e na estadual, a progressão funcional baseada na titulação obtida através de cursos com tempo inferior à Pós-graduação *Lato sensu* e a progressão por desempenho não ocorrerem, na primeira em decorrência de nem ao menos possuírem um plano em vigência e na segunda, por determinação do governo estadual, apesar da existência do plano, cabe destacar que somente a disposição no texto da lei federal não assegura que as Secretarias de Educação cumpram com a determinação federal, viabilizando o alcance de um direito. Esse direito deveria ser garantido exatamente pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, já que o art. 67 da LDB 9394/96 dispõe que *os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho.*

Entretanto, embora muitas Secretarias de Educação e, mesmo, muitas direções de escolas dificultem a participação dos professores ou não saibam contornar alguns entraves do caminho, de outro lado, conforme destaca Barroso (1996), em diversas situações “os órgãos de gestão ‘contornam’ certos preceitos legais que impedem (ou dificultam) a tomada de decisão em domínios considerados

estrategicamente importantes (p. 25)”, explicitando uma autonomia genuína e mostrando ser possível subverter a lógica neoliberal, construindo outras relações com o texto legal, sem desrespeitá-lo.

Posso dizer que, com algumas diferenças entre as redes, a progressão na carreira não é uma das razões mais expressivas pelas quais os professores realizam atividades de continuidade da formação. Provavelmente a citem aqueles que ainda não atingiram o último patamar possível da carreira ou os professores que pensem em, a partir da continuidade da formação, buscar oportunidades de emprego em instituições nas quais esses cursos sejam mais valorizados e/ou considerados a formação mínima para ter oportunidade de ingresso, como a instituição de Ensino Médio da rede federal e/ou a Universidade.

Entretanto, acredito que, ainda que com algumas delimitações no sentido de pontuação, como existe nos quadros de carreira do Estado e da União, o investimento em formação deveria ser sempre recompensado de alguma forma, quando mais não seja com o apoio, com o estímulo e a valorização aos professores interessados em participar. Senão, isso pode gerar posições como a desse professor que diz não participar por *não concorrer mais às promoções no quadro do magistério estadual*.

No cenário europeu, a recompensa financeira aos professores que se qualificam através da participação em ações de Formação Continuada é uma realidade, mas, de acordo com estudiosos dessa temática, dentre os quais cito Amiguiño e Canário (1994); Escudero e Bolívar, 1994 e Correia e Matos (2003), trouxe consigo alguns aspectos imprevistos aos quais entendo que devemos ficar atentos. O perigo de os professores buscarem atividades de Formação Continuada unicamente para o atendimento de suas necessidades individuais, ou nem isso, somente pela recompensa financeira como aconteceu em grande percentual nesse contexto, ocasionando um processo de incredibilidade quanto aos benefícios da Formação Continuada para a qualificação docente (Cunha et alii, 2004).

Essa experiência pode servir como referência para refletirmos sobre a melhor forma de compensar o interesse dos professores em melhorar a qualidade do seu trabalho, reduzindo os possíveis efeitos indesejados.

Formação Continuada e tempo de carreira: existe relação?

Na esteira do objetivo de compreender quais são as motivações para a participação em atividades de formação em serviço, procurei identificar se existia alguma relação entre o tempo de magistério e a busca por Formação Continuada. Para essa análise, apoiei-me no trabalho de Huberman (1995) e de Tardif (2002), os quais, em estudos realizados com professores no contexto europeu e no Canadá, identificam algumas fases-tipo pelas quais passam grande número de profissionais ao longo da carreira docente. Embora reconheçam que cada professor vive uma trajetória singular, alguns processos se repetem, configurando padrões.

Nesses estudos referidos (op. cit.), os autores apresentam que, ao longo da vida profissional, os professores enfrentam desafios, expectativas e dilemas encarados de maneira diferente de acordo com as fases que estejam atravessando. A forma como cada sujeito lida com essas situações, lhes conduz a determinadas posturas frente à vida e à carreira, as quais podemos dizer que os constituem pessoal e profissionalmente. Essas fases são definidas por Huberman (1995) como: *fase de entrada na carreira, fase de estabilização; fase de experimentação ou diversificação; fase de pôr-se em questão; fase de serenidade e distanciamento afetivo; fase do conservantismo e lamentações* e, por fim, *o desinvestimento na carreira*.

A fase de entrada na carreira, segundo Huberman (1995), e Tardif (2002), traz muitas dificuldades, levando o educador a investir em sua prática, visando à construção de um repertório pedagógico para lhe sustentar no enfrentamento aos desafios da tarefa. A demanda energética exigida para desenvolver o trabalho docente, nesse período, é muito grande, impondo ações, tais como o estabelecimento de uma boa relação com os alunos e com os colegas, o conhecimento do novo contexto e a apropriação de algumas de suas lógicas de modo a alcançar o seu objetivo: ensinar, considerar-se bem sucedido e sentir-se bem nesse ambiente.

É uma fase de *sobrevivência e de descoberta*, a qual é carregada de entusiasmo, mas também de grandes desafios provocados, sobretudo pelo “choque de realidade”, vivido quando o professor percebe que a Formação Inicial oferece apenas algumas ferramentas iniciais, e que o dia-a-dia de seu trabalho exige o domínio de muitos outros conhecimentos, os quais ele deverá aprender

paralelamente à sua ação. Em alguns países europeus, segundo apontam estudos de Huberman (1995), Garcia (1999) e Tardif (2002), entre outros, nos anos iniciais da docência há um acompanhamento do trabalho docente, por professores mais experientes, com a intenção de oferecer um suporte maior aos educadores nesse período.

Ao adquirir certo domínio das exigências citadas, um arcabouço mínimo para o exercício da complexa tarefa docente, na maior parte dos casos, os professores passam para outra fase, denominada como do *comprometimento definitivo* ou *estabilização*, a qual favorece o estabelecimento de um sentimento de independência e, ao mesmo tempo, de pertença ao corpo profissional, assumindo que é aí o seu lugar.

Após essa etapa, vem uma em que, mais seguros de seu potencial, os professores, de modo geral, passam a questionar sua carreira e as opções até então realizadas. Em muitos casos, os educadores revêem a possibilidade de experimentar outras práticas e atividades inovadoras com os seus alunos e/ou pensam em atuar em outros espaços, e vivenciar outras relações de trabalho. É a fase da *experimentação ou diversificação*, em que os docentes estão mais predispostos ao envolvimento com atividades profissionais para além da sala de aula.

Depois dessas fases, Huberman (op. cit.) cita a *fase de serenidade e distanciamento afetivo; fase do conservantismo e lamentações e, por fim, o desinvestimento na carreira*. A *serenidade* por avaliar positivamente as suas escolhas passadas, na maior parte dos casos, tem levado os professores ao *desinvestimento* sereno na carreira. O conservantismo, em muitos casos, ocasiona um período de lamentações, o qual, segundo o autor, via-de-regra, tem conduzido a um *desinvestimento* amargo na profissão.

O autor esclarece, no entanto, que esses percursos são peculiares aos sujeitos, existindo professores que jamais alcançam a *estabilidade* na profissão; outros que, após se estabilizarem, desestabilizam-se novamente, por razões diversas e imprevistas; e outros que nunca param de explorar e/ou nunca deixam de investir na carreira.

Embora reconhecendo as especificidades de cada processo, a partir desses trabalhos, a fim de facilitar a análise dos dados, estipulei no cabeçalho de identificação do questionário, três grupos, definidos de acordo com o tempo de

carreira, os quais ficaram assim estabelecidos: até 5 anos, de 5 a 10 anos e mais de dez anos.

Estipulei a primeira faixa até 5 anos, em decorrência da formação recente e do que apontam Huberman (1995) e Tardif (2002, p.51) sobre a entrada na profissão e as dificuldades existentes nesse período. Considerei que esses desafios poderiam repercutir favoravelmente na busca por formação como apoio à atuação, visto não existir no sistema educacional brasileiro, via-de-regra, nenhuma estrutura de apoio ao trabalho docente nos anos iniciais.

A segunda discussão, que guiou minha escolha no sentido de delimitar essa fase como um dos focos de análise, deve-se à curiosidade de saber se houve alguma mudança na concepção de formação docente devido à postura emergente que aponto a seguir. Estudiosos da Formação Continuada de professores, dentre os quais destaco Celani (1988), Veiga (2004) e Fusari (2006), expressam a compreensão de que a formação docente deve ocorrer em um *continuum*, sem interrupção após a Formação Acadêmica. Pretendo, assim, analisar se essa concepção está presente nos recém-formados.

Relacionei a faixa dos 5 aos 10 anos de trabalho àquela em que os professores estão mais ativos, mais seguros e dispostos a experimentar, a fase denominada por Huberman (op. cit.) como de *experimentação e diversificação*, com o objetivo de compreender se, por esse motivo, ou seja, por estarem mais confiantes, eles aumentam a frequência de participação em ações de qualificação docente.

A terceira faixa abarca dos 10 anos de carreira em diante, englobando a fase em que os professores continuam experimentando em suas práticas e a faixa seguinte, em que colocam em questão suas escolhas e algumas possibilidades opostas. Pareceu-me ainda que esse grupo pudesse nos mostrar o modo de pensar aqueles professores que estão atuando há mais tempo, os quais podem estar mais acomodados em decorrência, inclusive, das difíceis condições de trabalho existentes na realidade brasileira.

Nossos dados revelaram que o período em que ocorre a maior busca pela formação é entre os 5 e os 10 anos de trabalho, quando, em sua maioria, 49%, os professores participam de encontros de formação duas vezes por ano ou mais, e

35%, uma vez por ano. Essa é uma boa média, diante das dificuldades que se interpõem à sua realização¹³³.

Creditei esse resultado ao fato de os educadores, nessa fase, terem consolidado um repertório pedagógico que os aparelha a lidar com mais segurança e menos *stress* com as questões ligadas ao seu trabalho. Esse sentimento parece estar ocasionando maior estímulo para trocar experiências com seus pares em encontros de formação, apresentar sua produção e debater concepções. A segurança alcançada é importante para se relacionar de igual para igual com seus pares e solidificar um saber por eles próprios produzido, o qual os professores, neste estudo, expressaram a vontade de socializar com os pares.

Vinculei ainda a frequência maior, nesse período, à possibilidade de esses educadores, reconhecendo seu valor profissional e sentindo-se mais seguros na rede de ensino em que atuam, lutarem por seu espaço de qualificação e, inclusive, pela liberação para as atividades de formação, o que muitas vezes pode ser desgastante, exigindo negociação com a direção. Esse resultado confirmou a expectativa para essa faixa.

Nos professores iniciantes, até cinco anos de carreira, essa média cai um pouco: 33% realizam duas vezes ou mais, e 41%, uma vez por ano. Analisando esse período da vida profissional e pessoal dos professores, talvez possamos trazer algumas razões para a procura por Formação Continuada ser menor nesse período da vida profissional. Muitos docentes, nesses primeiros anos, podem estar investindo no ingresso na Pós-graduação, o qual implica um processo seletivo complexo e é preciso correr atrás dessa oportunidade.

A dificuldade de organização para acomodar filhos pequenos fora do horário normal de trabalho foi citada por alguns participantes deste estudo como uma constrição relacionada à vida pessoal que precisa ser igualmente lembrada nesse momento.

Os professores recém-formados podem também estar em busca de uma melhor colocação no mercado de trabalho, exigindo maior investimento nesse sentido. Observando a partir da perspectiva dos estudos de Tardif (2002) e Huberman (1995), talvez possamos creditar a menor procura por Formação

¹³³ A idéia não é postular a frequência ideal da participação nessas atividades, porque a formação não pode ser compreendida dessa forma, além do que as necessidades de cada professor são diferentes. O que se quer é identificar se existe alguma relação entre tempo na carreira e busca por Formação Continuada.

Continuada nos anos iniciais a um maior investimento dos professores em sua atividade de sala de aula propriamente dita, e às exigências para que essa seja bem realizada – elaboração de aulas de acordo com as necessidades dos alunos, pesquisa de material, estudo para o melhor desenvolvimento do conteúdo, entre outras – a fim de constituir um arcabouço para o domínio da tarefa.

Considerarei também a possibilidade de, no período de 1 a 5 anos, pela proximidade com a Formação Inicial, os professores avaliarem os seus conhecimentos como atualizados, e, ao associarem a continuidade da formação com atualização, como ocorre em grande número de nossos sujeitos, a interpretarem esta como menos necessária. De outro lado, apoiada em estudos de autores da Formação Continuada de professores, destaco que a visão da formação docente como um *continuum*, sem interrupção após a Formação Acadêmica, é sugerida não somente pela atualização propiciada, mas por ser concebida como um possível suporte ao fazer docente, no enfrentamento das dificuldades cotidianas.

Utilizo esse dado não para afirmar que a menor procura por formação nessa fase esteja relacionada ao fato de essa concepção ainda não estar presente na Formação Inicial, e sim de destacar a relevância de promovê-la tanto na Formação Acadêmica como nas próprias ações de continuidade da formação, lugares onde, em meu entendimento, essa reflexão precisa ser estimulada. Sobretudo se lembrarmos que nosso estudo confirmou que a associação da Formação Continuada com reciclagem ainda se faz presente no meio educacional, uma lógica possível de ser rompida quando entendemos a continuidade da formação como um processo emancipatório, de apoio à reflexão sobre a prática e sobre o entorno.

Entre os professores com mais de dez anos de trabalho, observei que a maior parte realiza eventos de formação uma vez por ano, 47%. Mas um grupo, em um percentual muito próximo, 41%, os desenvolve duas vezes por ano ou mais. A frequência aos encontros de formação decaiu um pouco nessa faixa, mas não pode ser considerada ruim, pois nela se incluem também os professores em final de carreira, os quais, segundo estudos de Huberman (1995), passam a desinvestir na profissão e, provavelmente, em cursos e atividades que os prendam ao trabalho. Segundo os estudos de Huberman (1995) e Tardif (2002), provavelmente estejam nesse grupo, igualmente, aqueles que, embora permaneçam na profissão, se acomodam e, possivelmente, do mesmo modo, diminuem a busca por formação.

Nessa última faixa, portanto, nossos dados se contrapõem ao que esperava encontrar.

O grupo que diz não realizar atividades de continuidade da formação ou realizá-las esporadicamente é muito pequeno, em torno de 7%.

Logo, nossos resultados indicam, que, mesmo mediante difíceis condições de trabalho, os professores, em sua maioria, inclusive os que estão na profissão há mais tempo, não deixaram de buscar Formação Continuada, possivelmente por sentirem-se mais motivados a partir da realização dessas atividades, como alguns deles enfatizaram. Ou seja, a continuidade da formação para esses educadores estaria cumprindo o importante papel de trazer satisfação, um novo ânimo e uma compensação às condições precárias de trabalho.

Avançando em nossa análise sobre as condições para a participação nos eventos de Formação Continuada, vamos conhecer quais têm sido as dificuldades que se interpõem no caminho dos educadores do Ensino Médio e quais os estímulos existentes.

Participação em cursos, seminários e oficinas: existem dificuldades para a viagem¹³⁴?

Ao serem questionados se havia entraves para a sua participação em eventos de Formação Continuada¹³⁵ de cunho voluntário, do tipo cursos, oficinas, simpósios, seminários, obtive uma resposta que me surpreendeu. O gráfico a seguir representa melhor essa posição.

¹³⁴ Três professores não responderam a essa questão.

¹³⁵ Nesse item não foram incluídas as reuniões pedagógicas.

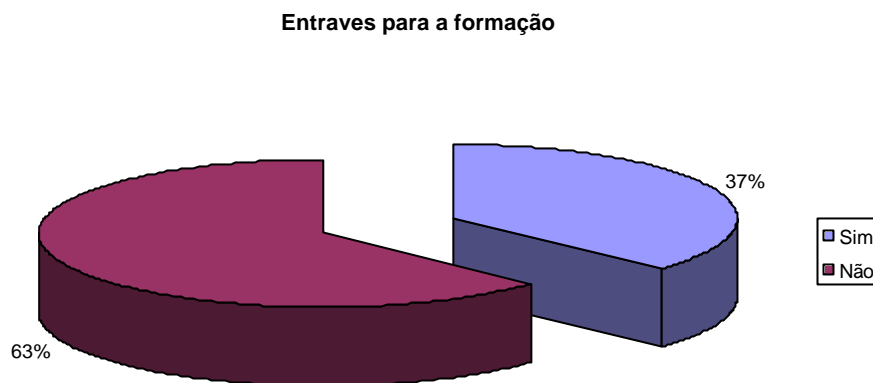


Gráfico 10: Dificuldades para a participação em eventos de formação
Fonte: dados da pesquisa

Provavelmente nesse grupo que diz não ter dificuldades para a participação nesse tipo de atividade estejam os que realizam com bastante frequência. Não obstante, em relação a esse aspecto, é possível constatar, novamente, diferenças significativas entre as três redes.

Na escola municipal, 44% dos respondentes relatam a condição facilitada para a participação, embora o estímulo pela expectativa de progressão na carreira seja muito pequeno, somente 14% o fazem por essa razão. Analisando seu plano de carreira, não há estímulo algum para isso. Ainda assim, 37% realizam duas vezes por ano ou mais, e 49%, uma vez por ano. Buscando identificar o que os impulsiona, levantei duas razões possíveis.

A escola tem uma supervisão bastante atuante junto aos professores no sentido pedagógico, a qual valoriza a realização de trabalhos diferenciados, inovadores, rupturantes, e dá visibilidade a essas atividades, além de facilitar a participação em ações de formação, inclusive trazendo atividades nessa linha para a escola, em atendimento aos pedidos dos professores, dentro da autonomia de que dispõe para gerir seus recursos e suas ações.

Inclusive, em passado recente a própria instituição promovia um grande evento de Formação Continuada em nível municipal, o REDE, Repensar a Docência em Exercício, o qual acredito que deixou repercussões na cultura da instituição¹³⁶. Somado a isso, é previsto um esquema para a substituição dos professores que se

¹³⁶ Abordei esse evento no capítulo 5.

afastam, reformulando o horário naqueles dias, pois a comunicação com antecedência é condição para a liberação.

Aí já temos vários fatores positivos, como estímulo e oferta na própria escola, além do que considero um grande diferencial desse projeto, o fato de a escola impulsionar seus professores da escola básica a apresentarem seus trabalhos e socializarem as suas experiências, solidificando a compreensão de que os saberes da experiência têm valor científico.

Parece-me que a motivação desses educadores não é o ganho financeiro nem a progressão, mas a política da instituição.

Nas escolas da rede estadual, o percentual dos que não apontam dificuldades para a participação desce para 31%. Considerando que os professores estaduais não contam com apoio econômico e nem com liberação, necessitando repor as aulas, interpretei esse dado no sentido de que algumas escolas podem estar facilitando a saída de seus professores através de esquemas organizados dentro de sua autonomia. Mas, certamente as que favorecem a participação não abarcam todo esse percentual encontrado. Assim, esse resultado pode estar evidenciando o quanto os respondentes valorizam a continuidade da formação, dizendo não haver barreiras para a participação, mesmo diante de dificuldades que eles próprios precisam resolver para realizar a sua formação em serviço.

Na instituição federal, 40% dos professores dizem não ter nenhum entrave à realização de ações de continuidade da formação. Nesta escola, existe um elevado número de professores substitutos, sendo computados 40% em nossa amostra no período do levantamento de dados e 33% no total dos professores do Ensino Médio atuantes no momento atual¹³⁷.

Os professores substitutos, embora possam ter apoio financeiro para a realização de atividades de formação, não têm estabilidade e nem o direito de solicitar dedicação exclusiva, como no caso dos efetivos. Provavelmente, acumulando atividades com o trabalho concomitante em outras escolas, das quais não se afastam, pois os moldes de seu contrato não comportam a permanência na instituição após o prazo de dois anos de início do ingresso. Necessitam realizar outro concurso para retornar, mas somente após decorrer o prazo mínimo de dois

¹³⁷ Nessa instituição os dados foram levantados em dezembro de 2006, portanto o percentual de 40% se refere à situação existente naquela época. Quanto à situação atual, os dados foram fornecidos pela Gerência de Desenvolvimento do Ensino da referida escola.

anos. Afora disso, o seu salário é mais baixo do que o dos professores efetivos; logo, a sua situação profissional não é confortável.

Por isso, pensei serem os professores substitutos os que explicitariam maiores dificuldades para participar de ações de formação. Mas isso não ocorreu, tanto os substitutos como os efetivados expressaram suas restrições de forma semelhante. Fiquei me questionando sobre a razão desse resultado. Uma hipótese provável seria o receio dos professores substitutos de registrarem qualquer empecilho para se qualificarem, temendo que isso acabe se constituindo em um impeditivo para serem, posteriormente aproveitados na instituição em caso de novo concurso que venham a realizar. Embora os questionários não solicitassem a identidade, no preenchimento do cabeçalho, algumas informações poderiam levar à identificação do respondente.

Essa modalidade de contrato, vigente no serviço público federal, gera grande rotatividade de educadores nesse educandário, vindo em prejuízo dos alunos e da própria comunidade escolar. O percentual de 40% encontrado em nossa amostra no período do levantamento de dados e de 33% constatado no momento atual é um número bastante elevado. Isso influencia, também, na constituição de um coletivo de trabalho, pois quando os professores estão superando suas dificuldades iniciais e se adaptando ao contexto, são obrigados a deixar a instituição.

Quanto a isso, Fusari (1999) destaca que grande número de professores, em regime de contrato, participa de programas de formação; porém eles não permanecem nas escolas. Assim, enfatiza a necessidade de os processos que visam à continuidade da formação docente considerarem “a carreira profissional e suas contingências (seleção, contrato, jornada de trabalho, salário, evolução, êxitos, fracassos...) como um elemento que pode competir com programas de formação contínua. (op. cit., p.223)”

O grupo que expressa dificuldades apresenta os seguintes impeditivos¹³⁸:

¹³⁸ Como é uma questão de múltipla escolha, optei por trazer o número de vezes em que aparece.

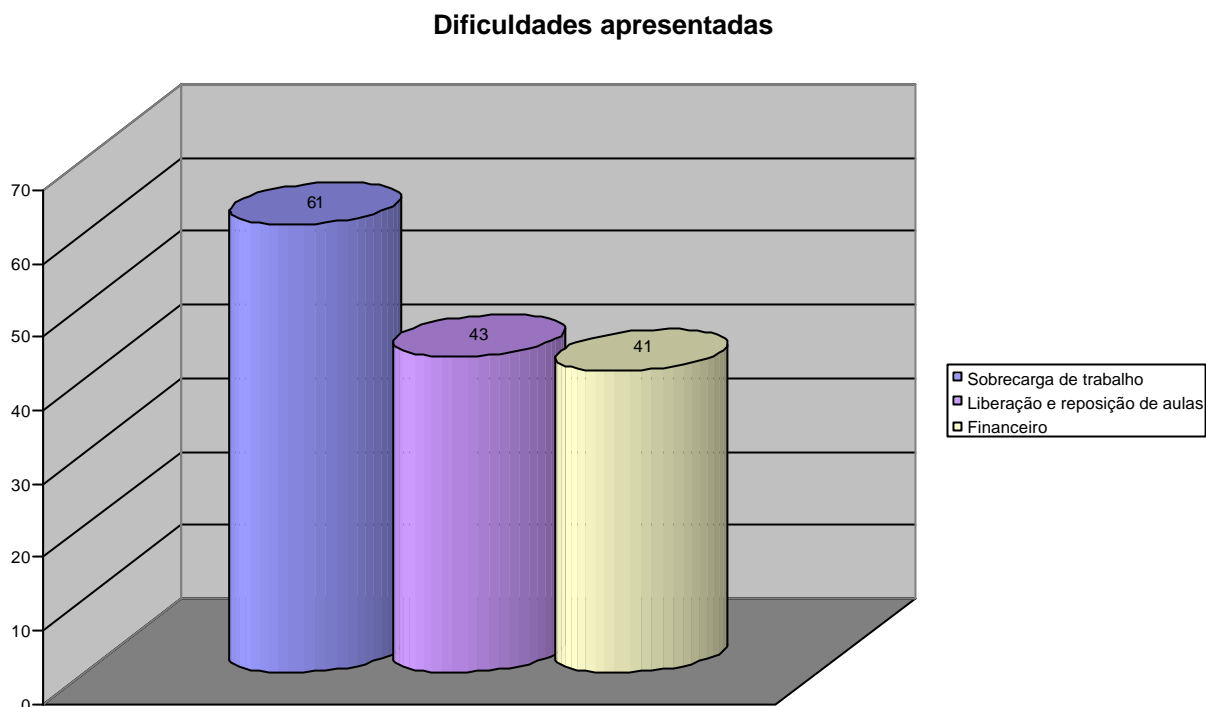


Gráfico 11: Dificuldades apresentadas pelos professores
 Fonte: dados da pesquisa

Em primeiro lugar, foi citada a sobrecarga de trabalho e/ou tempo disponível para a realização da formação, por terem a carga horária fechada. Por isso, nossos respondentes solicitam que as reuniões pedagógicas sejam realizadas dentro do seu horário de trabalho e apelam por dispensa para participarem de outros eventos de Formação Continuada, também dentro de seu horário de trabalho. Como expressou um professor, ele gostaria *de ter direito “concreto” a fazer esses cursos*.

O elevado número de horas de trabalho faz-se exigência devido aos baixos salários vigentes na rede pública. O baixo poder aquisitivo dos professores remete-nos ao aspecto financeiro, terceiro item restritivo citado pelos nossos interlocutores para a participação em ações de formação. Quando os eventos se realizam na cidade de Pelotas, o custo se refere somente à inscrição, porém, quando ocorrem em outras localidades, somam-se a esse gasto, os de passagens, alimentação e hospedagem. Em decorrência disso, solicitam auxílio financeiro para participar de encontros do conteúdo específico, pois justificam que os cursos, em sua maioria, são promovidos em outras cidades, e sua participação implica afastamento e deslocamento com grande ônus.

Existem encontros anuais e simpósios organizados pelas associações nacionais de cada área do conhecimento. Alguns desses eventos são itinerantes,

outros têm local fixo, mas normalmente são organizados mais no centro do país, a fim de facilitar o acesso dos professores de todas as localidades. Porém, mesmo assim, o custo total em um país de proporções gigantescas como o nosso ainda é grande. Além dessa possibilidade, na cidade de Pelotas são oferecidos cursos e encontros de porte médio na área específica, esporadicamente, pelas Licenciaturas, mas poucos, segundo os docentes. Ultimamente, o que se tem observado é que a divulgação dessas atividades vem-se realizando através da internet, um meio que nem todos os professores acessam com frequência, uma constatação possível através do depoimento dos professores, tal como expressa esse educador: *o tempo na internet é restrito para mim, pois só o tenho na escola, quando dá.*

No entendimento de Fusari (2006), no entanto, mesmo sendo propiciadas atividades de formação na cidade, as saídas dos professores para outras localidades, para realizar atividades de formação são uma rica oportunidade para participarem de atividades que ampliam a sua cultura e enriquecem o seu fazer, tais como museus, peças de teatro, exposições, livrarias, cinema, entre outros, aos quais, muitas vezes, não têm acesso em suas cidades de origem. Isso confirma a relevância do apoio para a participação em atividades em centros que propiciem essas vivências.

Para conhecer como vem sendo o apoio aos professores nesse sentido conversei com a coordenadora pedagógica da escola municipal, com a Diretora Pedagógica do Ensino Médio da 5ª CRE e com o diretor do setor financeiro na escola federal¹³⁹.

A coordenadora pedagógica da escola CONSCIÊNCIA, municipal, informou-me que a Secretaria Municipal de Educação tem contribuído com algumas ações no sentido de diminuir a dificuldade de participação dos professores no que se refere ao fator financeiro, pagando as inscrições em simpósios e seminários para alguns grupos, ou destinando algumas vagas para serem distribuídas entre os interessados. Esse apoio parece ser fruto de negociação das escolas e/ou dos grupos interessados com a SMEC.

Na rede estadual, conversando com os supervisores pedagógicos e diretores nas escolas, identifiquei que o apoio financeiro, embora aconteça, é menos

¹³⁹ Na escola municipal e na federal, conversei com as pessoas indicadas para fornecer essas informações. Na estadual como eram muitas escolas, julguei mais adequado, além de considerar as informações colhidas junto aos supervisores e professores, conversar com a Diretora Pedagógica da 5ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Estadual de Educação.

freqüente. Algumas solicitações são atendidas, mas de forma isolada e sem uma compreensão da lógica adotada. De modo geral, os professores nem pedem apoio porque sabem que dificilmente receberão. A atual Diretora Pedagógica da 5ª CRE ratificou esses dados e informou que, para haver apoio a algum projeto em específico, ele precisa ser muito bem justificado, e encaminhado no ano anterior, para entrar no orçamento. Não obstante, salientou que quando os professores realizam cursos de interesse da coordenadoria em outras cidades, são disponibilizadas diárias.

Na escola federal, conversei com o Diretor de Administração e Planejamento, responsável pelo financeiro da instituição sobre essa questão e ele me relatou haver, na atual administração, uma política de apoio às ações de continuidade da formação dos servidores da instituição. Tal ação vem sendo realizada com deslocamento de parte dos recursos de custeio, de manutenção da instituição, para pagamento de água, luz, telefone, etc. Com isso demonstram reconhecer a importância da Formação Continuada dos servidores e entender que, se a instituição pretende ser “algo mais”¹⁴⁰, como disse, tem que investir em qualificação. Esse diretor destacou que tem trabalhado a partir da demanda, procurando atender às coordenadorias de forma igualitária.

Nesse sentido, essa escola tem pago inscrição para os professores participarem de eventos locais; inscrição, passagens e diárias para professores que viajam para cursos em outras cidades; tem trazido professores para darem cursos quando a necessidade se estende a todos os professores de uma coordenadoria, por exemplo; tem pago inscrição para todos os professores de uma coordenadoria realizarem cursos e/ou simpósios na área de atuação na cidade, e custeado parte da despesa dos professores e servidores administrativos que estão investindo em cursos de Pós-graduação *Stricto sensu* fora da cidade (mediante comprovantes desses gastos), por meio do rateio do que sobra da verba de manutenção e custeio, no final do ano.

Esse tipo de apoio está previsto no plano de carreira dos servidores federais e era observado nas gestões anteriores, porém agora parece ter sido ampliado. Relacionei a postura dessa escola a três fatores, embora não tenha a intenção de justificar a posição da direção somente por esses itens. Em primeiro lugar, cito as

¹⁴⁰ A exemplo de outros CEFETs, esse educandário vem investindo no sentido de tornar-se uma Universidade Tecnológica.

intenções administrativas e as possibilidades de expansão da atuação da instituição no âmbito da Graduação e da Pós-graduação no atual momento. Em segundo lugar faço um destaque para um fator que me pareceu importante mencionar: a formação do servidor que ocupa o cargo administrativo de Diretor Financeiro, o qual se formou em nível técnico na área de Eletrônica (na coordenadoria em que atuava nessa instituição como professor), graduou-se em Direito, realizou o Mestrado na área da Educação, e está realizando o Doutorado, também na Educação. A formação eclética, na qual se inclui a ênfase na área da educação, incomum aos administrativos do setor financeiro, ao lado das demais, pode ter influenciado a sua forma de lidar com os recursos, com vistas à continuidade da formação dos professores e dos servidores administrativos.

As ações de apoio à qualificação profissional desenvolvidas por essa instituição federal, embora não resolvam todos os problemas dos servidores, administrativos e professores, necessitam ser mencionadas como formas de participação das entidades empregadoras. É preciso salientar, entretanto, que esse rateio das verbas, por exemplo, está ocorrendo por uma política da atual administração, a qual, provavelmente não seja alterada, porém nada garante que ela continue, no caso de mudança de direção e ou de redução das verbas, segundo deixou-me claro o atual responsável pelo setor. A LDB 9394/96, no tocante às verbas no artigo art. 70, especifica que serão consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas com o *aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação*¹⁴¹. Logo, esse direito está assegurado em lei, mas cada instituição, através da sua direção, lida com as verbas em seu montante de acordo com seus critérios e suas necessidades.

Muitas vezes, como aponta Zeichner (2002), a autonomia institucional presente como princípio nas reformas educacionais de cunho neoliberal existentes nos sistemas de ensino na atualidade, relaciona-se à desoneração do Estado com os serviços públicos e restringe-se à gestão de verbas escassas, ocasionando, via-de-regra, a priorização da manutenção do prédio e de outras necessidades básicas das escolas. Portanto, o direito de qualificação em serviço deveria ser garantido através de mecanismos que assegurassem a sua continuidade.

¹⁴¹ Grifo meu.

A reposição e/ou liberação das aulas é o segundo maior dificultador para a realização de atividades de formação, segundo dados desta pesquisa. E por isso os nossos interlocutores requerem professor substituto na escola, para que possam ser liberados, sem precisar recuperar as aulas, senão acabam trabalhando duplamente.

Nas escolas estaduais participantes de nosso estudo, em linhas gerais, os professores não têm liberação para realizar essas atividades, necessitando recuperar as aulas não dadas¹⁴². Mesmo para realizar o Encontro do Poder Escolar, um evento do qual a 5ª CRE é uma das entidades promotoras, os professores eram liberados, mas necessitavam repor as aulas. No tocante ao atendimento dos alunos, os colegas que permanecessem na escola assumiam as turmas. Quando todos os educadores de uma escola propunham-se a participar, as aulas eram acrescentadas no calendário escolar, no final do ano, ou repostas aos sábados.

Em relação à liberação dos professores da rede estadual, no presente ano, houve algumas alterações na política para a Formação Continuada dos professores, segundo a Diretora Pedagógica da 5ª CRE, e por isso estão reavaliando a liberação dos professores e das escolas para a participação no Poder Escolar, devido ao fato de muitos professores se inscreverem no evento e freqüentarem somente no primeiro dia, ficando de folga durante o restante do período. Já para 2008, segundo ela, orientou as escolas para que não o incluíssem no calendário escolar.

Contou-me, também, essa educadora, que há uma orientação da Secretaria Estadual de Educação para incentivar a realização de cursos fora do horário, inclusive não pontuando para promoção aqueles desenvolvidos no período de trabalho, com uma portaria sustentando essa decisão. Até 2006, segundo ela, a Formação Continuada era realizada no horário e validada para a progressão, mas agora mudou.

Na escola municipal e na federal pesquisadas, a liberação para participar de eventos do tipo congressos, seminários, oficinas, é um direito exercido. Quando todos os docentes realizam, as aulas podem ser suspensas. Na municipal, quando o interesse é individual, o professor comunica à sua coordenadoria e é organizado um horário diferenciado para esses dias. Na federal, em caso de participação individual, a liberação fica a cargo do grupo de educadores de cada coordenadoria. Os critérios são definidos, muitas vezes tacitamente, por cada uma.

¹⁴² Informações fornecidas pela Diretora Pedagógica da 5ª CRE.

Por outro lado, é uma decisão democrática da qual todo o grupo participa, evitando escolhas alicerçadas unicamente em interesses pessoais dos professores, os quais às vezes podem não ter nenhuma relação com as necessidades da instituição/coordenadoria a que o docente está vinculado. A liberação fica atrelada a que algum colega substitua o professor com interesse em sair. Esse arranjo, normalmente, depende da solicitação de quem irá se afastar e da boa vontade do colega que irá assumir as turmas, ou o interessado pode ainda adiantar ou recuperar posteriormente as aulas das turmas das quais irá se ausentar.

Em nenhuma das redes existe um professor cuja função seja substituir aqueles que saem para eventos de formação.

No artigo 67, a LDB 9393/96 prevê a liberação dos professores para a realização da continuidade de sua formação como um direito. No entanto, essa fica a cargo dos sistemas de ensino, que não têm articulado nenhuma forma mais organizada de essa situação ocorrer, sem transtorno para as instituições e para os professores, ou fica a cargo das escolas que assumem todas as dificuldades. Isso me leva a questionar se estamos realmente nos referindo ao exercício de um direito.

Outro aspecto que dificulta a participação dos educadores em eventos de formação fora da escola é a posição contrária de alguns colegas que não têm interesse em sair. Embora esses comentários possam parecer sem importância, eles retratam a concepção de formação e de docência desses professores que assim se posicionam e não devem ser desconsiderados, pois podem influenciar os colegas. Segundo Perez Gómez (2001) a orientação das relações interpessoais dentro da escola, entre os pares, é um fator determinante da cultura docente, o qual influencia a concepção do educador sobre o seu papel.

Portanto, conforme explicitado, o que seria um direito previsto na LDB, acaba se realizando a partir da boa vontade dos professores em exercício e dos colegas, pois, ao que parece, não foi pensada e/ou estruturada, nas redes de ensino, alguma forma de viabilizar as saídas dos professores. Mas, como essas questões podem ser enfrentadas nas escolas? Ouvir a opinião dos professores talvez seja um bom caminho.

Atividades sugeridas: por que linhas querem viajar nossos professores?

Na última questão de nosso instrumento de coleta de dados, buscamos ouvir os professores em busca de críticas e/ou sugestões às atividades de Formação Continuada. Esses dados resultaram neste subcapítulo em que apresento esse material, na expectativa de favorecer o melhor atendimento dos interesses dos professores do Ensino Médio, da rede pública, do Município de Pelotas. Muitas propostas sugeridas pelos sujeitos desta pesquisa foram tratadas em outros momentos de nossa análise, por isso optei por abordar aqui, de maneira mais específica, somente as que apresentaram um enfoque diferenciado.

O oferecimento de atividades do tipo seminários, simpósios, palestras, encontros, oficinas, etc. na própria escola, no horário dos professores e no período das aulas, foi solicitado por um grupo de respondentes. A intenção da realização de atividades de formação no *lócus* da escola pode ser associada à facilidade que essa forma traz consigo ao não alterar a rotina diária dos professores. De outro lado, em meu entendimento, representa uma ruptura paradigmática, quando mostra que esses educadores não associam a formação docente estritamente ao *lócus* da Universidade.

Essa postura pode estar vinculada ao que já vem ocorrendo em algumas escolas cujos professores foram sujeitos de nossa pesquisa. A escola CONSCIÊNCIA, por exemplo, vêm promovendo, no próprio estabelecimento de ensino, atividades de Formação Continuada destinadas aos seus professores e abertas aos professores das redes pública e privada de educação básica.

Na ENSINAMENTO esse tipo de oferta ocorre, porém é mais recente e parece ter se consolidado após muitos de seus professores, até então lotados no Ensino Médio e/ou no Técnico, voltarem de cursos de Pós-graduação *Stricto sensu*, Mestrado e Doutorado¹⁴³. Ao retornarem com a intenção de socializar o conhecimento adquirido, têm organizado grupos de estudo e de pesquisa. O corpo docente qualificado possibilitou a oferta de Cursos de Especialização, alguns em andamento. Assim, passou-se a perceber diversos movimentos no sentido de esse

¹⁴³ Anteriormente, a Supervisão pedagógica organizava atividades voltadas para as necessidades específicas de seus professores.

estabelecimento se reconhecer como formador em nível de extensão, de Graduação e de Pós-graduação, além dos demais níveis até então desenvolvidos.

A oferta de extensão – cursos, seminários, colóquios – vem ocorrendo a partir dos cursos de Especialização, de algumas coordenadorias mais articuladas nesse sentido, ou da iniciativa individual de alguns professores em atendimento às demandas identificadas. Embora a instituição desenvolva ações formativas congregando os professores de nível médio da instituição, parece-me, no entanto, que a função formadora em nível de extensão está mais relacionada aos outros níveis que essa instituição também desenvolve, e não à visão da escola básica como formadora.

No entanto, os dados de nossa pesquisa parecem apontar a relevância de a escola básica reconhecer-se como formadora de seus profissionais, assumindo essa responsabilidade, a partir do conhecimento dos interesses e das necessidades desses sujeitos. E nesse sentido é relevante destacar o posicionamento de dois professores, representando um pensamento identificado igualmente em outros, explicitando a compreensão de que *as alternativas e atividades podem ser estruturadas a partir da necessidade e do desejo dos docentes, sugeridas e até apontadas pelos mesmos em discussões menores onde possam ser captados e encaminhados esses anseios, e/ou através de consulta aos professores.*

Para um dos participantes de nosso estudo, inclusive, essas atividades não deveriam ser opcionais. Segundo ele, *deveria existir (durante o ano letivo) encontros, seminários ou oficinas nas quais todos os professores tivessem a obrigação e o bom senso de participarem, visando ao seu crescimento profissional.*

Esse docente vê a continuidade da formação como uma obrigação dos professores da escola básica. A compulsoriedade traz uma discussão polêmica, pois, para alguns estudiosos da temática (CANÁRIO, 2000; CAUTERMAN et. all, 1999 e ESTRELA, 2003), a participação voluntária tem mostrado ser fator de maior envolvimento com o percurso formativo, sendo muitas vezes citada como uma das grandes responsáveis por reais processos de mudança nas práticas docentes. Por outro lado, no entendimento de Carbonel (2002) e Fusari (2006), entre outros autores, embora a continuidade da formação em serviço deva ser viabilizada pelas entidades mantenedoras e propiciada ao professores como um direito, em contrapartida necessita ser assumida pelos educadores como uma responsabilidade inerente à profissão. Analisando as posições desses autores (op. cit.), eu percebo a

assunção da responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional como condição para que este realmente provoque efeitos nos professores em formação.

Algumas sugestões dos participantes deste estudo envolvem reformulações na organização das atividades, no período de sua realização ou na condução dessas e, diante disso, resolvi trazê-las para reflexão.

Um respondente explica que participa anualmente de um encontro de formação de grande qualidade, do qual retorna *“com todo o gás”*, lastimando, no entanto, o fato de esse evento se realizar no final do ano, quando as aulas estão no fim. Com isso, parece querer dizer que, se fosse desenvolvido mais no início do ano letivo, contribuiria com maior intensidade para a melhoria do seu fazer pedagógico. Seu posicionamento é bastante pertinente e o entendo como uma importante contribuição, pois, notoriamente, o estímulo é combustível para o desenvolvimento de qualquer atividade com melhor qualidade e, no caso da profissão docente, favorece o investimento na prática. Pensar em uma melhor forma de aproveitar a energia positiva com que os professores retornam dos eventos é, no mínimo, um aspecto a ser considerado.

Outra idéia apresentada é a realização de atividades de estágio dos cursos de Licenciatura, nas quais o *“estágio” consistiria em práticas para os próprios professores* (regentes da classe). Para interpretar esse pedido, levantei algumas alternativas entre outras possíveis. A escola desse educador pode não receber estagiários e ele estar externando a expectativa dessa vivência, ou então, explicitando sua compreensão de que os estágios não estão propiciando experiências de formação aos professores regentes das turmas.

A resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, propõe novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e dispõe sobre os estágios. Nessa reformulação, os estágios passam a se desenvolver desde a segunda metade dos Cursos de Licenciatura, prevendo a inserção dos estudantes nas escolas de forma gradativa. As horas destinadas a atividades de estágio no *lócus* da escola não devem ser inferiores a um quinto das horas totais do curso. Respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, o estágio deve ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e pela escola campo de estágio. A idéia é intensificar o caráter de troca

entre os estagiários, os professores regentes das turmas e os supervisores (professores universitários), integrando-se todos os sujeitos desse intercâmbio.

Essa normativa explicita a compreensão sobre o valor conferido à prática como espaço de formação docente. Tal dinâmica estabelece uma relação de parceria entre a Universidade e a escola básica, partindo do pressuposto de que os saberes experienciais do professor da escola básica são fundamento da formação docente dos estudantes em formação. A resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, dispõe ainda que as IES devem dar uma contrapartida no sentido da continuidade da formação dos professores das escolas que “abrem suas portas” para receber estagiários, consolidando, assim, o estágio, em uma via de mão dupla, como um espaço de Formação Continuada de professores em serviço. Esse professor participante de nosso estudo, ao se manifestar, poderia estar expressando sua compreensão de que essa proposição não está se concretizando.

Embora percebendo aspectos positivos nessa resolução, é preciso considerar as condições materiais, estruturais e epistemológicas para que ela realmente se efetive. Mesmo mediante a lei, não é raro se observarem, professores regentes de classe que, diante de imensa sobrecarga de trabalho, aproveitam o período em que os estagiários estão com os seus alunos para realizar as suas tarefas pendentes, deixando a turma somente a cargo dos formandos. Os estagiários, diante de toda a pressão já existente nessa situação, acabam aliviados por eliminar ao menos um dos seus componentes, a presença desse olhar experiente e muitas vezes intimidador. Porém, a aprendizagem que poderia ocorrer para ambos, deixa de existir.

Chamaram-me a atenção, também, algumas ações que considerei diferenciadas devido a alguns fatores que apresentarei a seguir.

A primeira que relato propõe o oferecimento de atividades de formação extraclasse, voltadas também para os estudantes: *cursos, simpósios, oficinas na própria escola e no período de aula, para que professores e alunos pudessem participar*. Embora o foco de nosso estudo fosse a formação docente, esse educador não é o primeiro a considerar a participação dos estudantes nos eventos de formação.

Menciono-as por ter julgado essa idéia interessante, mesmo não tendo clareza da forma de como os estudantes participariam¹⁴⁴. Isso suscita a possibilidade de os alunos realizarem as mesmas atividades que os professores. A participação de alunos e professores em eventos desse tipo, conjuntamente, vem trazendo bons resultados, conforme constatado em Pinto et alii (2003), ao ser analisado um evento nessa perspectiva, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Esperon Porto, do qual participei como membro da comissão organizadora, o II Seminário de Educação e Comunicação, desenvolvido na cidade de Pelotas/RS, envolvendo quinhentos participantes.

Outra possibilidade que essa sugestão me despertou seria a oferta paralela de atividades, com vistas ao atendimento de necessidades relacionadas à faixa etária dos alunos, tais como: bate-papo sobre sexualidade, oficinas de dança (afro, hip-hop, jazz, etc.), de música, de redação, de poesia, sobre o meio-ambiente com foco prático de atuação junto à comunidade, entre outros possíveis assuntos do interesse dos jovens.

Outra proposta interessante foi a realização de encontros mensais de professores para estudos, leituras, pesquisa de novas metodologias e oficinas e seminários com a participação de docentes da instituição e de educadores de outras instituições de ensino, indicando uma formação rupturante, pois articulada por professores da escola básica, na qual eles são os protagonistas.

Reuniões periódicas para debates, com professores e pesquisadores, como forma de se discutirem questões estratégicas para a formação docente, pareceu-me outra proposta a ser analisada. Na verdade, estaria se constituindo um grupo de estudos como outros existentes, porém, considereei inovadora a ênfase no debate, e não na aprendizagem com os pesquisadores. Essa é a forma como os professores da escola básica, na maior parte das vezes ingressam em atividades com a Universidade, para, posteriormente, perceberem-se em “pé de igualdade”, produtores de saberes e capazes de ensinar, tanto quanto de aprender com os professores universitários.

Respondendo à questão trazida no título desse capítulo **Em um trem**

¹⁴⁴ Em 2003 participei na organização de uma atividade desse tipo, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Esperon Porto, professora da Pós-graduação *Strictu sensu* da FaE/UFPEL. Nela os alunos participaram realizando oficinas e apresentando trabalhos. O objetivo era dar voz e vez aos alunos e professores da Escola básica. Ver PINTO, C.L. et alii. No estar-junto a construção de sentidos e relações. In: PORTO, T. M. (org.) Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas. São Paulo: Araraquara, 2003.

chamado escola, a Formação Continuada de professores pode ser combustível para a mudança?, no entendimento dos nossos interlocutores, sim. Embora façam muitas críticas a essas atividades, eles são bastante otimistas em relação a elas, parecendo valorizá-las como apoio ao seu fazer e mostrando-se interessados em contribuir para a sua melhoria.

Porém, conforme apontaram nossos dados, para que essas ações se efetivem realmente, faz-se necessário o apoio governamental, através de iniciativas que possibilitem transpor as questões estruturais que vêm dificultando e, no limite, impedindo a participação dos professores em ações de continuidade da formação e/ou o atendimento de seus anseios. Logo, as políticas públicas para a área educacional desempenham um importante papel no contexto atual, no sentido da efetivação de ações no sistema escolar. Essas políticas serão analisadas, neste estudo, através de alguns programas que estão em andamento em nosso país.

Assim, no próximo capítulo, trago para reflexão a estrutura adotada para a Formação Continuada no contexto europeu e algumas análises desses processos. Explicito a posição do Governo Federal brasileiro sobre a Formação Continuada de professores e apresento alguns programas governamentais e alguns fundos instituídos com esse objetivo nos últimos anos. Embora entenda que o grande foco do meu trabalho acabou sendo a concepção dos professores sobre a continuidade de sua formação e sobre as possibilidades de contribuir para que essa melhor os atenda, considerarei que as reflexões que vinha fazendo sobre o PROFOCO, e sobre o PRO-IFEM, poderiam ser acrescentadas a esse estudo, porém expondo o entendimento de que o tema mereceria maior aprofundamento.

7. As políticas para a Formação Continuada de professores: estradas de ferro ou de algodão?

...

Existem caminhos para quem quer caminhar. Existem caminhos para qualquer lugar. Caminhos escuros, perigosos, trilhas estranhas, e estradas largas cruzando planícies tamanhas Que nunca se sonhou poder atravessar. Existem caminhos verdejantes e belos que nos levam de castelo em castelo, de covil em covil, através dos bosques cheios de fadas e feras, terras das hostes das pessoas feitas de sonhos, imaginárias... Existem caminhos sempre, basta persistir e seguir. Os Deuses da estrada abençoam aquele que não se deixa cair.

Existem caminhos - Daniel Duende¹⁴⁵

E dos trilhos da vida?... Esta teima em tanto sacolejar, Que nos destrilha e faz outros caminhos visitar. Tortuosos por suas existências, E existentes para nos tentar abalar.

Viagem de trem - Arnaldo Jr.¹⁴⁶

Para Bobbio (1982), uma política pública é a participação governamental propondo diretrizes para a ação concreta através dos recursos públicos e a partir de características delineadas nas relações entre o meio social, político e econômico.

Ozga (2000) enfatiza essas relações como um campo de disputas com representações de todos os setores da sociedade, em que deve estar contemplado um amplo espaço para a participação popular. A presença de interesses diversos e, muitas vezes, antagônicos, transformam as políticas públicas em um espaço de discussão e de posicionamento, resultando em confrontos entendidos como inerentes ao processo democrático de decisão. Dessa forma, percebe as políticas públicas como “um processo, mais do que um produto, envolvendo negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na

¹⁴⁵ Disponível em <http://www.overmundo.com.br/banco/existem-caminhos>, acesso 10/11/2007.

¹⁴⁶ Disponível em http://ezine.tiosam.com/www/diversao_arte/poesia-literatura/sobre-os-trilhos.shtml, acesso em 21/10/2007.

elaboração oficial da legislação (OZGA, 2000, p.20)”.

Salienta ainda o carácter processual, igualmente, no que diz respeito à contribuição da investigação no ramo das políticas públicas, pois no processo de reflexão sobre estas, enquanto investigam, os pesquisadores desenvolvem um trabalho intelectual que tem influenciado a área educacional. Essa produção reveste os pesquisadores de maior poder e assume um carácter de enfrentamento ao sistema dominante, quando propicia outros olhares sobre tema tão complexo, o qual, por ser de interesse público, precisa se tornar mais transparente. Talvez seja essa a nossa possibilidade de contribuição. Assim como se estivéssemos “limpando uma vidraça”, desmascarando o olhar sobre esse campo que muitas vezes a população não vê como um tema de sua competência.

Nessa concepção, a investigação sobre políticas públicas deve se desenvolver de forma crítica e responsável, a fim de propiciar a análise das contradições existentes nessa área e na sociedade, assim como levar à visualização de possibilidades alternativas. No entanto, como salientam Fonseca (1998), Melo (2005) e Ozga (2000), essa visão não pode ser ingênua, a ponto de desconsiderar os diversos interesses em jogo e as relações de poder que permeiam esse campo.

As políticas públicas são fundamentais para a garantia dos direitos sociais dos cidadãos. Uma política pública não só propõe rumos para uma ação concreta, dentro de uma realidade específica, como está encharcada dos princípios governamentais. Elas trazem consigo um conceito de Estado e uma intencionalidade de ação para o contexto ao qual se destinam, embora nem sempre tão claramente explicitados. Delas decorrem os programas com a finalidade de concretizar a intenção governamental, os quais devem propor-se ao atendimento das necessidades da população.

7.1 As políticas para a Formação Continuada de professores: algumas viagens em curso no contexto europeu

Em países da Europa¹⁴⁷, a Formação Continuada é, explicitamente, um dever e um direito concreto dos professores, pois lhes são proporcionadas as condições básicas para desenvolvê-la com infra-estrutura e apoio financeiro. As administrações

¹⁴⁷ Neste trabalho, tomo por base os estudos sobre três países europeus (Portugal, Espanha, França).

educativas têm a atribuição de planificar as atividades de acordo com a demanda e garantir a oferta diversificada e gratuita aos docentes, através de Centros de Formação¹⁴⁸ em perspectivas diversas. Os Centros de Formação das Associações de Escolas são referência de estabelecimentos formativos que oferecem atividades de formação direcionadas às necessidades do coletivo de professores e às necessidades de cada educador individualmente, centradas no exercício profissional ou nos conteúdos curriculares, com vistas a mudanças na prática, tendo sempre como referência a mudança na escola (AMIGUINHO e CANÁRIO, 1994).

A idéia central é o atendimento das necessidades particulares dos professores e das necessidades das escolas como um coletivo, articulando os percursos formativos individuais com o coletivo escolar, tendo o projeto Pedagógico das escolas como um dos eixos articuladores. Os centros congregam escolas próximas entre si, com o objetivo de focar as demandas de cada região, em sua relação com o contexto extra-muros escolares daquela realidade concreta. Os projetos prevêem a participação dos professores desde o planejamento das ações até o seu desenvolvimento e a sua avaliação.

Na década de oitenta, o que se constatou através da revisão bibliográfica, é que havia grande expectativa de repercussões positivas desses processos na vida da escola, em termos de autonomia pedagógica e organizacional. Assim como que os professores assumissem um papel decisivo como agentes de mudança nas práticas docentes em direção a paradigmas que superassem o modelo tradicional de ensino e atendessem às demandas contemporâneas. Larga produção científica se dedicou à análise dessas experiências, dentre as quais podemos citar Amiguiño e Canário (1994); Canário (2000); Escudero e Bolívar (1994); Cauterman et alii (1999); Canário (2000); Barroso (2003) e Estrela (2003).

De acordo com esses estudos, no entanto, apesar de todo o investimento na formação do professor reflexivo – com estratégias ligadas à prática docente e realizadas em parte fora da escola – com ênfase na formação no contexto de trabalho cooperativo com outros colegas; por um conjunto de razões e circunstâncias, a proposta não foi capaz de gerar condições, compromissos,

¹⁴⁸ Os estabelecimentos com a função formativa dos professores da escola básica recebem denominações diferentes em alguns contextos, optei por me referir a eles dessa forma. Sobre essa temática, ver Amiguiño e Canário (1994), Escudero e Bolívar, 1994, Cauterman et alii (1999), Canário (2000), Barroso (2003), Estrela (2003).

significados, cultura escolar, capacidades, propostas práticas e estratégias para um desenvolvimento dentro do esperado. Sobretudo no tocante a mudanças mais significativas nas práticas docentes e/ou a mudanças nas escolas, não obstante muitos ganhos advindos desses processos possam ser detectados.

Como bem apresentam Escudero e Bolívar (1994), existem grandes contradições entre as intenções citadas nos documentos oficiais da política educativa e em propostas teóricas relevantes, e a existência de contextos, condicionantes, processos e práticas formativas que continuam basicamente tradicionais, tornando inviáveis os projetos de mudança pretendidos.

Entre outras razões para os resultados não corresponderem ao pretendido, os autores (op. cit.) apontam a institucionalização da formação, associada à grande investimento econômico, tanto no que diz respeito às agências formadoras, quanto aos professores. Em decorrência disso, muitos centros se transformaram em agências de formação no sentido mercantilista. E os professores, pressionados para se qualificarem, sobretudo pelos sistemas avaliativos que fixavam critérios de capacitação impostos administrativamente e pelo incentivo na forma de percentagem salarial, proporcionado aos que tivessem atingido um determinado número de horas de formação, imbuíram-se em uma busca desenfreada por formação. Esses dois processos foram definidos por Escudero e Bolívar (1994) como “mercantilização” da formação e cultura indesejável do “cursilismo”.

Essa temática também foi abordada por Correia e Matos (2003), os quais apontam ainda que a “corrida” por formação causou, em grande percentual, a realização de cursos “descolados” das necessidades maiores dos professores e, principalmente, dos interesses das escolas, repercutindo no reforço do individualismo e se constituindo como um dispositivo de produção de qualidades impostas exteriormente. Assim, segundo Correia e Mattos (2003), a Formação Continuada vem sofrendo um processo de incredibilidade, que arrasta consigo a possibilidade de desacreditar profissionalmente aqueles que ela mesma se propunha a creditar.

Esses autores que revelaram algumas fragilidades da Formação Continuada (AMIGUINHO e CANÁRIO, 1994; ESCUDERO e BOLÍVAR, 1994; CAUTERMAN et alii, 1999; CANÁRIO, 1994, 2000; BARROSO, 2003; ESTRELA, 2003), paralelamente, apontam caminhos para a superação dessas questões, evidenciando

acreditarem na fecundidade desse tipo de proposta¹⁴⁹.

Sem a pretensão de ser exaustiva na análise desses percursos formativos, ao trazê-los para debate, tive por intenção apontar que embora seja possível apostar em projetos e formas mais fecundas, os resultados da Formação Continuada não podem ser previstos como se fossem uma reação a uma ação instrumental, e suas repercussões não podem ser interpretadas de forma linear. Assim como considero importante lembrar que o tempo necessário para “aparecerem” resultados é variável de sujeito para sujeito e de escola para escola. Conforme apontam Cauterman et alii (1999), em estudo sobre as repercussões de ações de Formação Continuada nas práticas docentes, a influência da formação é relativa, podendo provocar mudanças substanciais e permanentes, mudanças momentâneas, ou não ocasionar alteração nenhuma.

Da mesma forma, mudanças observadas nas práticas docentes e na escola, não podem ser interpretadas como somente uma consequência mecânica da Formação Continuada, pois resultam de uma conjugação de fatores favoráveis, os quais necessitam ser considerados pelos formadores, pelas escolas e, mormente, pelos responsáveis pelos sistemas de ensino e pelo estabelecimento de políticas públicas, a fim de viabilizar esses requisitos. Um constatação significativa, no entanto, é a que foi observada em Cauterman et alii (1999), em que alguns professores expressaram sua posição de que ao serem “mexidos” por atividades de continuidade da formação, sentiram-se impulsionados para promover mudanças na prática e relataram que, a partir daí, não retornaram mais às práticas antigas.

Considero importante destacar que, se no cenário europeu a institucionalização da formação foi apontada como um fenômeno que trouxe algumas dificuldades, as quais os estudiosos da área estão buscando superar, em nosso país a falta de estrutura e de políticas públicas que auxiliem a concretizar o que está proposto no texto da Lei 9394/96, parece ser um dos grandes entraves à sua efetivação.

O que observo a partir dessas situações é o tensionamento entre duas posições. Por um lado, é difícil discordar da idéia de que a Formação Continuada possui potencial para se constituir em apoio ao fazer docente, principalmente

¹⁴⁹ As sugestões estão explicitadas em suas obras e por uma questão de tempo não pretendo abordar nesse momento, por entender que possuem uma relação direta com esses contextos.

quando, através da revisão de literatura, analisamos algumas experiências bem sucedidas, realizadas no Brasil e no exterior. De outro lado, essas situações vividas no panorama europeu ocasionaram certo descrédito em relação às possibilidades de a Formação Continuada contribuir para a melhoria do fazer docente.

Associo ainda esse descrédito às diretrizes determinadas pelos organismos internacionais para os países periféricos e semiperiféricos, entre os quais se insere o Brasil, nas quais a Formação Continuada representa o barateamento de custos com a Formação Inicial, possibilitada através do aligeiramento dessa e a sua complementação em serviço, conforme nos apresentam os estudos de Sousa Santos (2002). O aligeiramento da formação docente, ao ter por objetivo o barateamento da Formação Acadêmica Inicial, repercute na diminuição da qualidade, entendida como redução da possibilidade de auxiliar a constituição de um profissional reflexivo, crítico e comprometido com as questões sociais e políticas. Por outro lado, para os países centrais, é destinada uma sólida Formação Inicial e o acompanhamento da qualificação em serviço.

Essa determinação para os países semiperiféricos e periféricos é justificada pela possibilidade de a formação em serviço acompanhar a dinamicidade dos contextos social, político e econômico. Entretanto, tem se mostrado muito mais como mecanismo para atender às necessidades cambiantes de uma economia flexível, a qual na visão do mercado precisa ser priorizada como função primeira da escola contemporânea.

Zeichner (2002) também discorre sobre a repercussão da premência da continuidade da formação docente nas reformas educacionais de cunho neoliberal, funcionando como uma afirmação sobre a precariedade da Formação Inicial dos professores da escola básica, ao lado da produção do entendimento de que os docentes estão sempre deficitários e, por isso, necessitando estar em permanente formação, o que repercute negativamente na auto-estima dos educadores, assim como no imaginário social.

Outra situação que se impõe mencionar é que, embora presente nos discursos de governos que se dizem democráticos, como propiciadora de maior autonomia no que se refere ao campo educacional, a Formação Continuada tem se voltado muito mais para a produção dos atores necessários à implantação das

reformas do que para a promoção da emancipação docente¹⁵⁰. Diante disso, constata-se estar ocorrendo a apropriação de princípios suleadores de uma prática com potencial emancipatório para transformá-la em regulatória, atendendo às estratégias de controle do trabalho docente que emergem com o Estado Avaliador.

Esse mapeamento sobre a Formação Continuada de professores e sobre os caminhos que ela vem trilhando parece estar levando à rejeição dessa que, em meu entendimento, pode ser um apoio para auxiliar no alcance da autonomia, na transposição do paradigma tradicional de ensino e no desenvolvimento coletivo das escolas. Acredito, no entanto, que as feições que essa tem assumido não estão irreversivelmente delineadas, sendo possível fazer diferente, pensar formas alternativas. Até mesmo utilizando essa experiência como parâmetro para pensar programas para percursos formativos de acordo com a realidade brasileira e de cada escola em específico.

7.2 As políticas para a Formação Continuada de professores: algumas viagens em curso no cenário brasileiro

Na atualidade, no Brasil, um país denominado semiperiférico, grande parte das políticas públicas e programas delas resultantes, não só para a educação, é financiada pelos organismos e bancos internacionais, mediante contrapartida do governo. Ou seja, o Estado deixou de ser o único investidor para se transformar no principal investidor. A constituição de políticas e de programas para a continuidade da formação dos professores em exercício na escola pública, em uma perspectiva processual, é bastante recente.

Em matéria divulgada no site da ação educativa¹⁵¹, atores do campo educacional – professores, representantes de associações e de sindicatos, entre outros grupos –, criticam a fragmentação das políticas públicas nacionais para valorização dos profissionais de educação. Nessa entrevista ao observatório da educação, o então Secretário de educação básica do Ministério da Educação do Brasil, Francisco das Chagas Fernandes, concordando com a crítica, informou que a Secretaria de Educação Básica – SEB estava trabalhando no sentido de integrar aos poucos essas políticas, conduzindo-as de modo que se articulassem, garantissem

¹⁵⁰ Ver Popkewitz (1998), Zeichner (2002) e Hipólito e Vieira (2003).

¹⁵¹ Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br>, acesso em 05/05/2004

qualidade e tivessem continuidade.

O secretário comentou ainda sobre os desafios e obstáculos enfrentados atualmente para a implantação de tais políticas e da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, voltada para o Ensino Fundamental. Compreendendo as políticas públicas como fundamentais no impulsionamento de ações de Formação Continuada de professores, precisamos entender a lógica que as vem determinando e os programas instituídos pelo Governo Federal para essa formação nos diferentes níveis de ensino em geral e em particular para o Ensino Médio, nosso interesse de estudo.

Essas políticas e programas tiveram início no Governo Fernando Henrique Cardoso e se constituem através de programas específicos voltados para diferentes finalidades. O Governo atual rediscutiu alguns itens e reformulou aspectos pontuais, digamos assim, sem grandes mudanças na lógica que sustenta os programas. Os acordos já estavam feitos.

O FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, foi instituído pela União em 1996, através da Lei nº 9.424/96, objetivando dar apoio à Formação Continuada de professores do Ensino Fundamental. Ao lado desse fundo, foram desenvolvidos o programa FUNDESCOLA, Fundo de Desenvolvimento da Escola, e o PROFORMAÇÃO, Programa de Formação de Professores em Exercício, direcionado prioritariamente aos profissionais do Ensino Fundamental sem a titulação do Ensino Superior, mas que poderia também abranger ações de Formação Continuada direcionadas aos professores portadores dessa titulação.

Segundo Monlevade e Ferreira (1997) e Davies (2001), grande número de municípios utilizou os recursos do FUNDEF para cumprir o plano decenal que determinava o cumprimento da meta de dez anos a partir da LDB para que todos os docentes em exercício no Ensino Fundamental possuíssem formação superior. A melhoria das condições físicas e materiais de algumas escolas com Ensino Fundamental também pôde ser constatada, com a utilização das verbas desse fundo.

Outra forma de favorecimento dos recursos do FUNDEF ao Ensino Fundamental, segundo os autores, foi o aumento dos vencimentos dos professores. Para os autores (op. cit.), ao lado da anterior, esta é uma medida fundamental na luta pela qualificação do trabalho docente. Porém, é preciso certa cautela em

relação à análise dessa questão, pois, sendo proveniente de arrecadação, o valor não é fixo nem garantido, podendo ser destituído se for erradicada a proposta.

No que diz respeito à Formação Continuada dos professores do Ensino Fundamental, no entanto, conforme Monlevade e Ferreira (1997) e Davies (2001), não houve um desenvolvimento significativo, devido à demanda excessiva de professores sem graduação superior no sistema educacional brasileiro, a qual acabou absorvendo as verbas do FUNDEF.

Afora dos aspectos apontados pelos autores, no entendimento de Melo (2004), o FUNDEF, trouxe conseqüências também para os níveis de ensino antecedente e consecutivo, a Educação Infantil e o Ensino Médio, assim como para a carreira dos professores.

Entre outras ações, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) contribuiu para aprofundar o processo de impedimento e restrição do acesso das camadas populares à educação, focalizando o investimento no ensino fundamental regular (de sete a 14 anos), inviabilizando a ampliação e mesmo a manutenção do investimento dos municípios e estados na educação infantil (de zero a seis anos), na educação média (de 15 a 18 anos) e no ensino básico supletivo de jovens e adultos; deixando de fora do sistema educacional público nacional, de forma cada vez mais intensa, a população de 15 anos ou mais que não completou sua educação básica na idade correspondente. Com o Fundef, também foi perdida momentaneamente a batalha pelo piso salarial único para os trabalhadores da educação (previsto anteriormente também pelo próprio Acordo Nacional), com a instituição de um valor *per capita* nacional único (MELO, op. cit., p. 218).

Apesar de seus limites, o FUNDEF contribuiu para a ampliação do atendimento no âmbito do Ensino Fundamental. A Educação Infantil e o Ensino Médio, no entanto, ficaram à margem desse processo. Esse último, apesar de fazer parte da educação básica já naquele momento, estava ainda a cargo da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico, SEMTEC, e não da Secretaria de Educação Básica, SEB, como acontece na atualidade.

No que concerne às ações voltadas especificamente à Formação Continuada de professores em serviço, direcionadas para o Ensino Fundamental em 2003, o Governo Federal, através da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, lançou edital para o processo seletivo de projetos de Formação Continuada a serem oferecidos aos professores do Ensino Fundamental.

O edital nº 01/2003-SEIF/MEC, com data de 11 de novembro de 2003, torna

público o recebimento de propostas de centros de Formação Continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, visando à Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (REDE), que faz parte do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da educação básica.

Destinado ao Ensino Médio, na ausência de um fundo que vinculasse os recursos constitucionais a esse nível de ensino, o Ministério da Educação veio prestando essa assistência financeira por meio do repasse às Unidades Federadas de recursos provenientes dos contratos de empréstimos obtidos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o que deu origem ao PROMED (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio), designado para a promoção de melhorias.

Segundo informações do MEC¹⁵², essas verbas foram investidas na ampliação e melhoria da infra-estrutura escolar, na renovação curricular, na formação de professores, no fortalecimento institucional das Secretarias Estaduais de Educação e em projetos juvenis. Entretanto, as dificuldades concernentes aos procedimentos de execução desses recursos fizeram com que os investimentos ficassem aquém das demandas geradas no Ensino Médio e das necessidades dos sistemas estaduais de ensino.

Em 2004, o FUNDEF, Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, amplia a sua abrangência, inclui a Educação Infantil e o Ensino Médio, passando a denominar-se FUNDEB, Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação básica, e, conseqüentemente, toda a educação básica passou a vincular-se a esse fundo¹⁵³.

7.3 Programas para a Formação Continuada dos professores do Ensino Médio: o PROFOCO e o PRO-IFEM

Para o Ensino Médio, no sistema educacional brasileiro, na segunda gestão do governo Fernando Henrique Cardoso, com seqüência no governo Luis Inácio da Silva, foi instituído o PROBEEM – Programa Brasileiro de Apoio aos Educadores do Ensino Médio, o qual incluía três programas definidos pelo governo como seus três pilares. O CEEM, Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Comunidade de

¹⁵² Disponibilizadas no *site* <http://www.mec.gov.br>, acesso em janeiro de 2004.

¹⁵³ O PROFOCO é anterior a essa reformulação, o programa estava vinculado às verbas do BID.

Educadores do Ensino Médio tem por objetivo fomentar processos permanentes de cooperação e construção coletiva de saberes por educadores desse nível de ensino, incluindo a produção de revistas regionais de Ensino Médio e de um *site* na Internet. O segundo e o terceiro pilares são o PROFOCO, Programa Nacional de Referência à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, e o PRO-IFEM, Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio¹⁵⁴.

O PROFOCO foi formulado pela SEMTEC/MEC¹⁵⁵, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação de todos os Estados da União e Instituições de Ensino Superior, IES, com o objetivo de proporcionar cursos de Formação Continuada aos professores graduados, lecionando em escolas públicas estaduais de Ensino Médio, oportunizando aos professores condições de se atualizar e aprofundar conhecimentos sobre as questões pedagógicas desse nível de ensino.

Salientando ser o Ensino Médio da responsabilidade dos governos estaduais, esse programa pretende dar o suporte necessário para que as Secretarias Estaduais de Educação dêem prosseguimento ao processo de formação, criando soluções de ações permanentes e auto-sustentáveis. Pois, conforme explicitado no edital do PRO-IFEM, à União cabe “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (LDB, artigo 8º, § 1º).

Os recursos para esse programa, no ano em questão, eram, majoritariamente, do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), órgão multilateral para financiamento de projetos de desenvolvimento econômico, social e institucional, bem como programas de promoção do comércio e integração regional na América Latina e do Caribe.

Visando a compreender melhor a proposta, analisei o Programa Nacional de incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, PRO-IFEM, cujo edital data de setembro de 2003¹⁵⁶. Esse instrumento deflagrava o processo seletivo

¹⁵⁴ O edital do PRO-IFEM está publicado na íntegra no anexo A.

¹⁵⁵ Na época, a execução estava a cargo da SEMTEC/MEC, pois o Ensino Médio passou para o encargo da Secretaria de Educação básica em 2004.

¹⁵⁶ Neste trabalho, localizo a análise que fiz do PROFOCO somente no edital do PRO-IFEM, do ano de 2003, primeira edição da proposta. Não me propus a acompanhar o programa nos outros Estados da União, nem os processos seletivos seguintes. Nos editais posteriores houve alterações que quando considere relevantes, adicionei para complementar a análise.

das IES candidatas à oferta das ações, pelo MEC e pelas SECS, de acordo com suas necessidades. O PRO-IFEM, ao deflagrar o PROFOCO, tinha por objetivo, através do apoio do MEC às Secretarias de Estaduais de Educação, realizar o credenciamento, a seleção, o fomento e a avaliação de projetos multidisciplinares de Formação Continuada a serem oferecidos aos professores das escolas de Ensino Médio das redes estaduais e desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais de Educação, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, em regime de colaboração interinstitucional.

O edital estabelecia tanto os critérios relacionados aos aspectos técnico-pedagógicos como à documentação jurídico-fiscal exigida para a seleção das propostas apresentadas pelas Instituições de Ensino Superior para credenciamento. As Instituições de Ensino Superior foram chamadas à parceria no PROFOCO porque, segundo a LDB 9394/96, conforme foi salientado no edital do PRO-IFEM, a elas cabe tanto a Formação Inicial como a Continuada dos professores de todos os níveis de ensino.

Esclarecendo que o Ensino Médio ficou à margem do processo de melhoria da educação brasileira, proporcionado pelos recursos do FUNDEF e pelos programas Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA) e Programa de Formação dos Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), o Governo Federal apresentou as seguintes justificativas para a elaboração do PRO-IFEM: o aumento de matrículas no Ensino Médio devido à expansão do Ensino Fundamental; a relevância de não só propiciar o ingresso, mas um ensino de qualidade e que atenda às demandas contemporâneas; o déficit de docentes, sobretudo em algumas disciplinas, além do reconhecimento de que

os professores não chegaram a assimilar os princípios da chamada 'reforma' do Ensino Médio, prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), pois raros tiveram a oportunidade de conhecê-las à fundo, compreendê-las, questioná-las e confrontá-las com a realidade e as necessidades de suas escolas (p.2).

Assim, o governo propôs algumas estratégias para mudar essa situação com base na pesquisa "Ensino Médio: Múltiplas vozes", a qual resultou em um livro que se encontra disponível *on-line*¹⁵⁷. Essa investigação foi realizada pela UNESCO, em parceria com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da

¹⁵⁷ Abramovay e Castro (2003), disponível em <http://www.unesco.org.br>, acesso em outubro de 2003.

Educação. Associando métodos quantitativos e qualitativos e envolvendo milhares de participantes, levantou dados junto a alunos, professores e diretores de 13 capitais brasileiras e subsidiou o programa em estudo.

Explicitando a compreensão de que qualquer iniciativa que vise a melhorar a qualidade do ensino deve eleger como agente transformador a escola, paralelamente, enfatiza a rica diversidade e as especificidades de cada região, Estado e comunidade existentes no território nacional e a imprescindibilidade de respeitar as especificidades e de, por isso, cada escola assumir contornos próprios a partir do diálogo com a realidade em que está inserida. A Formação Continuada de professores é salientada como o caminho para “disparar transformações na escola”, embora se entendendo que os demais integrantes da comunidade escolar também são responsáveis por essa construção.

Assim, respeitando as formas particulares que cada escola poderá assumir, tendo por base as finalidades do Ensino Médio, no edital, é explicitada a posição da SEMTEC/MEC sobre alguns requisitos básicos para o processo educativo nesse nível de ensino. Da mesma forma são apresentadas as competências que o professor deve possuir para ser capaz de contribuir para a construção dessa escola pretendida, as quais explicito a seguir:

- sólida formação teórica nos conteúdos de sua área de atuação, de forma a garantir segurança em seu trabalho e viabilizar o estabelecimento de parcerias com vistas ao desenvolvimento de ações e à produção interdisciplinar;
- sólida formação sobre educação e sobre os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;
- compromisso ético e político com a promoção e fortalecimento da cidadania;
- formação que permita entender a gestão democrática como instrumento para a mudança das relações de poder nas diversas instâncias do sistema educacional;
- domínio das tecnologias de comunicação e de informação;
- freqüente comunicação com pares e com instituições de ensino e de pesquisa;

- capacidade de manter-se permanentemente atualizado, tanto em questões educativas como de sua área de conhecimento e da produção científica e cultural;
- visão clara sobre quem é o seu aluno e o espaço cultural em que se encontram alunos e escola;
- capacidade e segurança para migrar do papel de re-produtor de conhecimento produzido por terceiros, para o de produtor de conhecimentos, autor de seu projeto profissional e de bens culturais (incluindo propostas pedagógicas e materiais de apoio à educação).

No edital, foi divulgado que os processos de formação seriam realizados no horário dos professores e que todos os cursos deveriam ser multidisciplinares, abrangendo no mínimo três disciplinas, contemplando conteúdos de educação, e representativos das três áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias). Na argumentação que antecede os requisitos para aprovação dos cursos, é apontada a carência de professores na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, justificando a solicitação do governo para que esses campos sejam priorizados.

Os objetivos se relacionavam à continuidade da formação dos professores da área de Ciências da Natureza e suas tecnologias e, como desdobramento, previa o impulsionamento da Formação Continuada de professores no cotidiano da escola por influência dessa formação desenvolvida no curso em questão, pois seus egressos deveriam atuar como multiplicadores em suas escolas. A lógica dos multiplicadores é justificada pela intenção de impulsionar a autosustentabilidade da continuidade do trabalho coletivo de formação nas suas instituições de origem, visto que essa dinâmica viabilizaria atingir um maior número de educadores com um custo menor.

O edital mencionava, ainda, que os cursos deveriam propiciar aos professores o conhecimento e uma avaliação crítica da LDB, dos DCNEM e dos PCNEM, enfocando estratégias que possibilitassem aos educadores adequar sua prática à realidade da escola e dos seus alunos. Além disso, definia para o trabalho de conclusão de curso que as instituições formadoras deveriam apresentar uma proposta interdisciplinar com vistas à aplicação nas escolas de origem dos alunos-

professores.

No documento é solicitada a explicitação das metodologias, das atividades e dos procedimentos de avaliação a serem adotados no processo de formação docente, com cronograma indicando, também, algumas estratégias que deveriam ser contempladas. Segundo o documento, alguns itens seriam bastante valorizados no processo de seleção das entidades candidatas, tais como: a experiência em formação docente e o currículo das IES; a estruturação dos processos, levando em consideração as necessidades das Secretarias Estaduais de Educação para as quais se destinam; a construção do processo conjunto de formação docente, envolvendo a participação de vários educadores da mesma instituição, para viabilizar propostas interdisciplinares e para que esses atuassem como multiplicadores em suas escolas.

No edital são mencionados os objetivos a serem focalizados, prioritariamente, nas ações de formação, os quais abordarei posteriormente, e resumo a seguir para se ter uma visão do todo: contemplar o aprofundamento dos saberes disciplinares e seus procedimentos científicos; contemplar discussão pedagógica que fundamente a prática do professor; propor discussão teórica e ações práticas que viabilizem o ensino interdisciplinar; levar em conta as demandas sociais contemporâneas e as especificidades locais e regionais; contemplar questões de cidadania e participação democrática; trabalhar a relação teoria e prática; formar os professores para o uso das tecnologias de informação e de comunicação.

Essa descrição nos dá um panorama do que propunha o PROFOCO, através do PRO-IFEM. No edital de 2003 constava que os projetos poderiam ser desenvolvidos em duas modalidades, cursos de Aperfeiçoamento (180 horas) ou cursos de Especialização (360 horas), sendo certificados pelas instituições formadoras de acordo com a carga horária.

O PRO-IFEM é deflagrado através do edital que institui o processo de inscrição das IES interessadas em estruturar e desenvolver os projetos de Formação Continuada, a partir do conhecimento junto às SECs sobre as necessidades regionais para posterior seleção. A partir daí, desenvolve-se em três etapas. No processo em análise, a primeira fase ocorreu em maio de 2004 pela SEMTEC/MEC, em parceria com as Secretarias de Educação das Unidades Federadas. Realizou-se através de duas comissões que efetuaram a análise da documentação baseada em atendimento aos critérios técnicos eliminatórios e classificatórios, indicados no edital

do PRO-IFEM, sendo que, dos sessenta e um cursos inscritos, cinquenta e seis foram aprovados.

A segunda etapa consistiu da aprovação das proponentes no Registro Nacional de Instituições de Ensino Superior, condição exigida para que pudessem se habilitar ao financiamento. A relação de Instituições cadastradas foi encaminhada às Secretarias de Educação das Unidades Federadas, executoras do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – PROMED/PROIFEM.

Em uma terceira etapa do processo seletivo, os Estados poderiam contratar a instituição cuja proposta julgassem mais adequada às suas necessidades. Cada unidade federada, em consonância com os Convênios celebrados com o MEC/SEMTEC/PROMED/PRO-IFEM, enviaria cartas-convite, conforme a necessidade de formação de professores prevista no plano de investimentos das secretarias, a no mínimo três e no máximo seis instituições, entre as selecionadas constantes do Registro Nacional de IES, para que apresentassem proposta de preços. Os Estados teriam ainda a opção de contratar cursos oferecidos por instituições de outras unidades federativas, pois a maioria delas apresentou projetos de cursos a distância.

No Rio Grande do Sul, antes de se efetivar a terceira etapa, em 2004, as IES selecionadas nas duas etapas anteriores do programa foram chamadas à capital do Estado, Porto Alegre, para, supostamente, dar prosseguimento à terceira etapa da seleção em contato com o MEC e com a Secretaria Estadual de Educação. No entanto, havia ocorrido uma alteração no programa, em decorrência de redução das verbas a ele destinadas, por orientação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). As ações de formação deveriam ser reestruturadas e, ao invés de se desenvolverem em um total de 360 horas/aula, previsão que guiou as propostas encaminhadas pelas IES, deveriam ser realizadas em 120 horas/aula¹⁵⁸.

Afora dessa reformulação, conforme informação de professores de duas instituições selecionadas, havia sido acrescentada a exigência de as candidatas possuírem um laboratório móvel de informática para atendimento dos professores da escola básica, equipamento de alto custo a ser providenciado pelas próprias instituições. A redução da carga horária em mais de 50% e a nova exigência material foram vistas como preocupantes pelos professores representantes das IES do Rio

¹⁵⁸ Informação fornecida pela então coordenadora do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, Professora Cesarina Fialho.

Grande do Sul. Segundo eles, houve a tentativa de negociação desses termos, porém, sem sucesso. Não havendo acordo, os representantes de todas as IES aprovadas no Estado tomaram em bloco a decisão de se retirarem do processo seletivo. Assim, o PROFOCO não se concretizou no Rio Grande do Sul, mas seguiu seu curso em outros sete estados da União¹⁵⁹, quais sejam: Piauí, Mato Grosso do Sul, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Paraíba e São Paulo.

Todavia, segundo apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), o ideário da reforma educacional brasileira, através da lei 9394/96, atribui ao professor um protagonismo fundamental. No discurso do Governo Federal, a preocupação com a continuidade da formação docente é muito grande, no contexto das políticas de valorização dos professores. Em relação ao Ensino Médio, considerando ter sido o nível em que o protagonismo docente é mais exigido para promover mudanças na prática, visto que elas não são poucas e nem superficiais, esse apoio ao fazer docente seria fundamental, e essa era uma das poucas políticas a efetivar ações concretas nesse sentido.

Diante do exposto, optei então por desenvolver a pesquisa da seguinte forma. Após conhecer a concepção de formação dos professores do Ensino Médio da rede pública de Pelotas, pensei que poderia ser interessante estabelecer um diálogo com a proposta do PROFOCO, através do edital do PRO-IFEM que a define, buscando tanto compreender se a não ocorrência do programa teria alguma relação com a fragilidade de seus princípios e/ou, ainda, com o não-atendimento das necessidades de formação docente dos professores em exercício.

No edital temos muitos pontos a analisar, porém com vistas a viabilizar este trabalho, destaco alguns que considere mais relevantes.

A análise do PRO IFEM através de um diálogo com os professores do Ensino Médio, com os estudiosos da Formação Continuada e das políticas públicas

Entendendo que a análise não deveria se restringir somente aos anseios dos professores, para alcançar o meu objetivo de pesquisa, destaquei alguns dos mais importantes pressupostos explicitados no PRO-IFEM e relacionei com o que pensam

¹⁵⁹ Disponível em <http://www.mec.gov.br>, acesso em 12/10/2006.

sobre eles os pesquisadores/estudiosos do Ensino Médio, da Formação Continuada de professores, das políticas públicas e os professores do Ensino Médio participantes deste estudo. Os princípios elencados referem-se tanto à qualificação para a prática docente em si como à estrutura organizacional das propostas de formação.

a) o aprofundamento dos saberes disciplinares e seus procedimentos científicos. Diante da intenção de superação do modelo de ensino reprodutivista em direção à constituição de habilidades e competências pelos estudantes, o processo educativo não se apresenta como um modelo pronto, e sim construído junto com os alunos, exigindo dos professores um bom domínio dos conhecimentos disciplinares e de seus procedimentos científicos. Entretanto, segundo estudos de Costa (2005), a proposta do desenvolvimento do Ensino por meio de Competências e Habilidades, não foi suficientemente compreendida pelos professores do Ensino Médio, em geral, ocasionando, conforme nos aponta Kuenzer (2005), inclusive a incerteza sobre se, na Pedagogia por Competências, a transmissão de conteúdos continua com a mesma importância, ou é priorizada, fundamentalmente, a aquisição de habilidades. Destacar esse pressuposto na proposta de formação em serviço explicita uma posição em relação a essa questão, apontando que os conteúdos continuam sendo relevantes, até mesmo mostrando a exigência de maior domínio, ainda, por parte dos professores. Isso pode favorecer para que os professores do Ensino Médio compreendam melhor essa posição. Para analisar a abordagem dos procedimentos científicos associada ao saberes disciplinares específicos, apóio-me em Fazenda (2003). Essa autora, estudiosa da interdisciplinaridade, esclarece que a intenção de vencer a barreira das disciplinas não pode nos levar a desprezar a compreensão de que cada campo específico do conhecimento possui procedimentos metodológicos a ele relacionados, justificando a relevância desse pressuposto. Os nossos dados indicam que significativo número de educadores do Ensino Médio deseja o aprofundamento dos saberes disciplinares, em associação com os procedimentos científicos, solicitando apoio da Formação Continuada para esse objetivo. Portanto, esse propósito poderia estar atendendo ao desejo dos professores e às necessidades de formação dentro do âmbito da Pedagogia por Competências.

b) a preocupação com o estreitamento da relação entre teoria e prática na formação docente é uma discussão que, conforme aponta Pereira (2000), não é recente. Já na década de 70, Vazques (1977) apud Pereira (2000) levantou essa questão e impulsionou publicações que analisaram as formas de conceber a relação entre teoria e prática, e suas implicações para a formação do educador. Segundo esses estudos, a forma mais comum adotada na formação docente é a apresentação das duas de forma isolada e, normalmente, a teoria antecedendo a prática, a qual seria uma aplicação da teoria. Tal estruturação, herança da concepção positivista de Ciência, concretiza a visão de que a teoria é mais importante do que a prática, da mesma forma que dificulta para que as duas se entrelacem. Em relação a essa questão, a LDB de 96, no título IV, dos profissionais da educação, no art. 61, apresenta o seguinte: “a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Portanto, acompanhando tendências contemporâneas para a formação profissional, a lei reconhece as limitações da apresentação da teoria e a da prática de forma desarticulada, na formação docente. Essa dicotomia é, também, fortemente criticada por nossos respondentes, e é focalizada quando se trata da formação discente, embora apareça em menor número. No entanto, a crítica à sua presença na sua própria formação, nos dá pistas de que esses educadores consideram essa dissociação muito pouco produtiva e possuem a expectativa de melhorar a sua condição para promover o estabelecimento de uma maior relação entre teoria e prática na formação discente, visando à aprendizagem.

c) a ênfase em discussão pedagógica que fundamente a prática do professor. Conforme aponta Pereira (2000), os cursos de Licenciatura, de modo geral, até o período em que realizou seu estudo, davam pouca importância às disciplinas pedagógicas. A valorização de conteúdos pedagógicos ao lado dos conteúdos específicos dos componentes curriculares, em um curso voltado para os professores do Ensino Médio, egressos das Licenciaturas, pode contribuir para mudar a concepção sobre a tarefa docente nesse nível de ensino, como uma ação centrada na transmissão e na reprodução dos conhecimentos científicos, a qual perdurou por muito tempo e solidificou uma compreensão sobre o papel do Ensino Médio. Esse

princípio, da mesma forma, pode favorecer para a superação da dicotomia entre esses campos, o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, constatada em nosso estudo como uma realidade ainda presente no Ensino Médio. Considerando que os saberes docentes são compósitos e plurais, conforme apresenta Tardif (2002), tanto os saberes pedagógicos como os disciplinares são fundamentais ao desenvolvimento do ensino. Nesta pesquisa junto aos professores do Ensino Médio, essa discussão aparece e evidencia posicionamentos diferentes, tais como: alguns educadores expressam rejeição aos conteúdos pedagógicos na Formação Continuada e uma grande valorização aos conhecimentos específicos; outros creditam aos conteúdos pedagógicos a responsabilidade pela melhoria do seu fazer; e outros, ainda, entendem esses dois campos como complementares. A superação dessa dicotomia está ocorrendo, porém a passos lentos. O destaque a ambos os conhecimentos com a mesma ênfase pode alavancar maiores mudanças, inclusive na concepção de formação dos professores das IES que elaboraram as propostas de formação docente para o PRO-IFEM.

d) a ênfase em discussão teórica e ações práticas que viabilizem o ensino interdisciplinar são fundamentais diante da reforma do Ensino Médio, em que a interdisciplinaridade é citada como um dos seus eixos principais. Entretanto, embora muito se venha falando nesse termo, seus princípios são bastante complexos e foram muito pouco discutidos no âmbito do Ensino Médio, de modo geral. Alguns estudiosos da reforma do Ensino Médio (Zibas, 2005 e Zibas e & Krawczik, 2005) alertam-nos que a partir de 2003 a reforma nesse nível de ensino, na maior parte das escolas brasileiras, reduziu-se a realização de projetos, ficando em segundo plano o aprofundamento desse eixo e dos demais que fundamentam a reforma. Aprofundar o conhecimento sobre esse conceito é um anseio explicitado por alguns participantes deste estudo, e se apresenta como uma alternativa para melhorar a aprendizagem dos alunos, pois torna os conteúdos curriculares mais significativos, ampliando a qualificação dos jovens para atuar em um mundo em que os desafios exigem conhecimentos cada vez mais globalizados, multidisciplinares, interdisciplinares, conforme nos aponta Fusari (2006). O PRO-IFEM recomendava que as propostas de formação fossem multidisciplinares, propiciando a vivência desse princípio durante o curso. A experimentação de metodologias diferenciadas nas ações de formação em serviço, segundo Bruno e

Christov (2006), amplia as chances de o professor adotar essas atividades em seu fazer. Embora a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade apresentem diferenças significativas, conforme nos esclarece Assmann (2000), acredito que essa poderia ser uma boa forma de aproximar os professores da interdisciplinaridade. Contudo, novamente é relevante destacar que esse princípio impõe uma organização na instituição que o viabilize em termos práticos, pois esse tipo de atividade necessita de um planejamento adequado e de horas de reunião com os colegas para impulsioná-lo e para acompanhá-lo, entre outras ações.

e) a qualificação para o domínio e a utilização das diversas tecnologias informacionais e comunicacionais como meio de acesso à informação, de construção do conhecimento e troca de experiências. A Sociedade do Conhecimento é uma realidade que impõe, ao indivíduo pós-moderno, a exigência de um bom conhecimento sobre as tecnologias de informação e de comunicação, para que esse possa se relacionar adequadamente e com relativa autonomia com o mundo que o cerca. Muitos estudantes da escola pública não têm acesso a essas mídias e a escola é a única oportunidade de vivenciar essas experiências essenciais para a sua inclusão, tanto na vida social e política, como no mundo do trabalho. Mesmo para os estudantes que têm acesso, a orientação propiciada na escola pode proporcionar bem mais do que somente o domínio desses meios, favorecendo a construção do conhecimento através desses, e contribuindo para a constituição, nos jovens, de uma postura mais solidária com os excluídos do sistema, ao incluir nessa formação o desenvolvimento do pensamento crítico, balizado pela ética. Essas discussões, em outros espaços formativos voltados para essa área, dificilmente serão contempladas. No tocante aos professores, pesquisas indicam que uma das razões pelas quais muitos utilizam pouco as tecnologias de informação e de comunicação em sala de aula é a insegurança diante de um sistema que não dominam perfeitamente (Fernandes, 2004, entre outros). Tal situação ocorre mais freqüentemente quando essa aprendizagem se dá através de cursos de curta duração e os docentes não têm a oportunidade de seguir aplicando em suas escolas de origem. Embora essas mesmas pesquisas mostrem que se impõem outros requisitos, além da capacitação e das condições materiais, o desenvolvimento e a vivência dessa capacitação nos cursos de Especialização, propondo uma formação que ultrapassa a instrução, conforme a mencionada no edital, poderia ampliar as possibilidades de uso.

Sobretudo se considerarmos que todas as escolas pesquisadas possuem computadores (já recebidos do Governo Federal, ou por chegar) e laboratórios, ou estão em fase de conclusão da obra da sala que será utilizada para esse fim.

f) o estímulo à reflexão docente sobre a prática em direção à autonomia é um dos objetivos centrais no PRO-IFEM, e é, igualmente, destacado pelos estudiosos da Formação Continuada, referidos neste estudo, como fundamento essencial da formação docente contemporânea (DEMAYLLI, 1992; NÓVOA, 1992 e MONTEIRO e GIOVANI, 2000, entre outros). Refletindo sobre como essa temática aparece nas manifestações de nossos respondentes, eu diria que, embora a concepção sobre a tarefa docente como a reprodução do conhecimento produzido em outras instâncias ainda seja constatada no meio escolar, essa cultura está se modificando. Em nosso estudo, percebem-se avanços no sentido da constituição do profissional reflexivo, entretanto, essa recente concepção de atuação e de formação docente necessita ser mais estimulada no âmbito do Ensino Médio, pois exige uma grande ruptura com princípios ainda muito fortes. A vivência da formação em uma perspectiva de reflexão sobre a prática favorece a reformulação. Porém, é importante destacar que esse processo não pode se restringir somente à prática, exigindo a percepção de outros aspectos para além dela e dos muros escolares, estabelecendo conexão com o contexto social, político e econômico. Nessa proposta, impõe-se, também, que a reflexão alie-se à criticidade, pois senão, haverá somente a adequação às demandas e a parâmetros impostos. Ainda é preciso enfatizar o quanto a reflexão torna-se limitada quando se resume a um processo individual, indicando que a constituição de um tempo-espço para a reflexão coletiva sobre a prática e sobre o entorno é recomendável, e, para isso, precisam ser criadas condições favoráveis, as quais ainda estão distantes da maioria das instituições públicas de ensino básico. Logo, somente o estímulo não garante a continuidade desse princípio no dia-a-dia da escola.

g) a consideração das demandas sociais contemporâneas e das especificidades locais e regionais propicia a construção da identidade do Ensino Médio em sintonia com a realidade concreta na qual os estudantes estão inseridos, ampliando não só as oportunidades de empregabilidade, como as possibilidades de os estudantes enxergarem melhor esse contexto, inclusive com maiores condições para nele

intervirem. Essa é uma tendência mundial nas reformas educacionais, está contemplada na LDB e é destacada como uma proposição positiva pelos estudiosos do Ensino Médio. Ao olharmos nossos dados, entretanto, diria que essa discussão ainda não chegou à escola de Ensino Médio, embora correndo o risco de estar precipitando-me, visto que esse tema não foi especificamente provocado em nosso instrumento de coleta de dados; porém, espontaneamente, não emergiu. Cabe destacar, também, que a consideração das especificidades locais e regionais não é tão facilmente alcançada, pois implica conhecimento da realidade e da forma de promover a interlocução das demandas com a formação. Parece que seria necessária a efetivação dessas discussões nas escolas de Ensino Médio, de maior conhecimento sobre o entorno e, talvez, até de maior interação dos docentes da escola básica com o sistema econômico e político no âmbito regional, incluindo, possivelmente, alguns eixos de atuação como proposta de trabalho. Logo, somente a abordagem nos cursos de formação, provavelmente, não seja suficiente para impulsionar esse pressuposto. Como o PRO-IFEM solicitava às IES a explicitação sobre a forma de darem apoio continuado aos processos de formação após a conclusão dos cursos, talvez a intenção fosse o acompanhamento dessa questão posteriormente. A título de contraponto, sobre esse tema, cabe mencionar os estudos de Fonseca (1998), em que a autora aponta que a consideração das especificidades locais e regionais nas reformas educacionais de cunho neoliberal pode fazer parte de uma “estratégia determinística para modelar a aspiração dos indivíduos às condições locais e, portanto, para conter a demanda profissional por setores de trabalho mais modernos, segundo a política econômica que o BIRD fomenta há mais de vinte anos (p. 16)”, para os países de desenvolvimento intermédio, como o Brasil. Esse pressuposto, portanto, merece a reflexão local, no sentido de direcionar as decisões para o atendimento do interesse do Governo brasileiro e da população da região em questão.

h) a valorização de questões de cidadania e de participação democrática é uma das finalidades do Ensino Médio. Entretanto, para os educadores as estimularem em seus alunos, precisam se perceber como cidadãos e valorizar os resultados positivos da sua participação democrática. Incluir essa proposição na formação docente, com vistas à formação discente, proporcionando discussões que desvelem importantes questões presentes nos contextos político, econômico, social e cultural, talvez

contribua para os professores refletirem também sobre o seu papel no âmbito do Ensino Médio. Esse princípio, segundo os estudiosos da formação docente, dentre os quais cito Nóvoa (1992, 1995), Perez Gómez (2001), Zeichner (2002) e Contreras (2002), é condição para uma prática docente autônoma e pode influenciar os educadores a se articularem em torno de suas necessidades. A verdadeira autonomia institucional, tão necessária na escola contemporânea, só ocorrerá se os professores a desejarem de fato e se propuserem a participar ativamente das decisões concernentes à vida da instituição com um todo, conforme nos aponta Barroso (1996). Porém, nossos estudos também mostraram que o excesso de trabalho pode afastar os educadores dessa participação, percebida como mais um encargo. Portanto, para que ela se efetive, impõem-se alguns requisitos a serem considerados pelas ações de formação e pelas instituições de ensino.

i) os egressos como multiplicadores. O conceito de multiplicadores é amplamente utilizado na atualidade. Muitos projetos apresentam essa estrutura, prevendo ações junto a determinado grupo e a sua propagação aos pares em seus ambientes de trabalho ou de convívio social. No campo educacional, eles são mais comuns na Educação a Distância, EAD, porém podem ser encontrados também em outras áreas. Olhando pelo lado pedagógico, no entendimento de Celani (2002), esse tipo de proposta tem maior probabilidade de atender às necessidades emergentes de formação, se os professores multiplicadores forem profissionais capacitados "não só como indivíduos reflexivos em relação à sua prática, mas também como mediadores em um trabalho reflexivo junto a outros professores em suas escolas e regiões, após o término do curso" (op. cit., p. 24). Nesse tipo de trabalho proposto pela autora, os professores multiplicadores não se desligam do programa ao retornarem para suas instituições de origem, passando a assumir papéis de ação junto aos colegas, com assessoria para tal. No caso deste estudo, refletindo sobre a proposta de os egressos atuarem como multiplicadores entendo ser necessário analisar mais atentamente as subjetividades presentes nessa situação, na qual aponto algumas questões. Como interpreto que não estamos falando de repasse de conhecimentos, seria necessário criar espaços no interior de cada escola, para a interação entre os professores e para a instituição de um processo reflexivo, conduzido adequadamente e com aporte teórico, a fim de levar à produção de conhecimento coletivo. Os multiplicadores necessitariam estar preparados para trabalhar questões

coletivas e fazer a costura dos conhecimentos produzidos pelos professores com o projeto político-pedagógico das escolas e com as necessidades do coletivo escolar, situações que não acontecem espontaneamente. Somando-se à qualificação, os multiplicadores precisariam, no mínimo, de interesse e disponibilidade para conduzir esse processo. O edital não menciona uma possível relação dos multiplicadores com os supervisores pedagógicos, os quais, por serem profissionais mais capacitados para articular esse processo, que associa a um processo de formação em serviço, poderiam participar dessa intenção de socializar os conhecimentos produzidos nos Cursos de Especialização. No PRO-IFEM é cogitada a assessoria das IES para dar suporte aos egressos, porém não é explicitada a forma. Considerando que a clientela preferencial dos cursos seriam oriundos da mesma área, das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Química, Física e Biologia)¹⁶⁰, interrogo sobre a repercussão dessa situação nas escolas de Ensino Médio, no tocante às relações de poder entre as disciplinas e à constituição e/ou reforço de uma hierarquia indesejada. Estariam estas questões sendo propostas para resolução pelas IES, ao desenvolverem os cursos de formação? O que se observa, portanto, são vários fatores a serem considerados, pois, sem as condições necessárias para a sua efetivação, esse pressuposto pode não atingir os objetivos formativos esperados e, conforme aponta Fonseca (1998), apenas representar parte das estratégias dos organismos financeiros internacionais, destinadas aos países periféricos e semiperiféricos, com o único propósito de redução de gastos com a formação dos professores.

j) o trabalho de conclusão de curso voltado para o Projeto Político-pedagógico da instituição de origem dos professores é um princípio bastante significativo, pois ocasiona, no mínimo, que este seja retomado pelos professores da escola e que seja produzido conhecimento, tendo-o por eixo. Balizada em estudos de Veiga (2004), eu diria que esta é uma dinâmica que pode ser bastante produtiva na revisão e na reflexão sobre esses projetos, e até mesmo sobre a sua própria participação na sua construção. Essas questões são de grande relevância para a formação docente, principalmente ao se perceberem os ganhos quando as práticas e os projetos docentes têm estreita relação com os projetos de suas escolas. Essa sugestão, no

¹⁶⁰ O mais recente edital do PRO-IFEM, com data de 16 de março de 2006, incluía as demais áreas, assim como os cursos aprovados também se direcionavam a todos os componentes curriculares.

edital, explicita a posição de que os projetos das escolas, como expressões da vontade desse coletivo, não devem ser construídos somente para atender a uma exigência burocrática. O Projeto Pedagógico, mais do que um documento, precisa ser compreendido como uma carta de intenção e, por isso, ser sempre retomado pelo grupo com o objetivo de sular as práticas docentes e escolares. Como intenção, ele é dinâmico e sujeito à revisão pelos atores escolares que o constituíram. Nesse sentido, nossos dados apontaram grande carência no âmbito do Ensino Médio, pois esse tema, o Projeto Pedagógico, e outros a ele relacionados, foram mencionados muito poucas vezes por nossos respondentes. Um deles, inclusive, sugeriu que o projeto pedagógico de sua escola fosse elaborado nos encontros de Formação Continuada, indicando que esse documento não foi construído pelo coletivo da escola, nem representa a síntese da vontade da maioria. Assim, justifica-se a grande importância do investimento nesse aspecto.

1) a participação de um grupo de professores pertencentes à mesma escola pode repercutir positivamente em melhoria do trabalho conjunto, no sentido da aproximação entre os colegas durante o curso, se esta se mantiver no ambiente de trabalho, e provocar movimentos semelhantes nos demais educadores. A vontade de continuar estudando, com que muitas pessoas retornam da Pós-graduação, pode impulsionar a constituição de grupos de estudo e de pesquisa, nos quais os outros podem se engajar. O estreitamento das relações de aprendizagem no curso, em muitos casos, repercute na melhoria das relações profissionais e pessoais desses sujeitos também na escola, provocando trabalhos conjuntos e maiores aproximações no âmbito profissional. Se durante o convívio no curso o grupo construiu parcerias positivas, essas podem influenciar mudanças na forma de trabalho da instituição de origem. Esse princípio ao lado da atuação dos egressos como multiplicadores, e da ênfase no Projeto Pedagógico das escolas poderia ampliar as possibilidades do processo formativo atingir o cotidiano da escola, favorecendo a constituição da formação com um processo coletivo. Analisando esse pressuposto, no entanto, ocorreu-me a relevância de termos o cuidado de não sermos excessivamente otimistas, pensando que somente o fato de um grupo de educadores da escola terem participado de uma ação de formação possa ser suficiente para provocar os movimentos que vêm se fazendo necessários nas escolas de Ensino Médio. Vale destacar, ainda, que o convívio nem sempre é fácil e as relações difíceis também

podem se transportar para os cursos, e em sentido contrário, para as escolas. Porém, essa constatação não tem o objetivo de desanimar. Citando Perez Gómez (2001), eu aponto que os desafios existentes na tarefa de constituir relações profissionais mais produtivas no coletivo escolar são os mesmos postos ao convívio em sociedade, em que se pretenda promover o respeito às diferenças e a participação coletiva e democrática.

m) a intenção de auto-sustentabilidade do processo permanente de formação docente com autonomia institucional e docente e interação com as SECs, as quais assumiriam as ações de formação em seus Estados é fundamental, porque explicita a relevância de a Formação Continuada se constituir como um processo permanente inserido no cotidiano da escola. Quanto à proposta de as escolas assumirem com autonomia o processo formativo de seus educadores, aponto a imposição de alguns requisitos, pois ele não acontece espontaneamente, somente pelo fato de um grupo de professores retornarem do curso motivados a darem seqüência ao trabalho lá estimulado. Ademais, outros aspectos se fazem necessários, tais como: a figura de um profissional que articule a formação em serviço na instituição; a redução de carga-horária e o apoio em termos de horas-atividade, destinadas à formação, dentro do horário dos docentes; entre outros. Quanto à proposta de as SECS assumirem a sua responsabilidade, entendo como uma importante determinação, pois delas depende a viabilização de vários aspectos que vêm dificultando e, no limite, impedindo a participação dos professores do Ensino Médio em ações formativas. Todavia, o que se observa é que algumas situações exigidas implicam gastos financeiros e os governos nos três âmbitos – municipal, estadual e federal – vêm priorizando a redução de custos, impingindo alta carga horária aos professores a fim de reduzir seu quadro funcional, restando pouco tempo para a formação em serviço. Ainda é preciso mencionar que, em muitas escolas, os supervisores, igualmente, necessitam de maior qualificação para desenvolver o seu trabalho nesses moldes agora propostos nas concepções emergentes. Na entrevista com a Diretora Pedagógica da 5ª CRE, obtive informações que todas as prerrogativas relacionadas às facilidades para a qualificação docente, e a progressão através de cursos com carga inferior à Pós-graduação, estão suspensas, por determinação do atual Governo Estadual, com intenção de redução de despesas. Esse descompasso entre as determinações federais e o não-cumprimento da lei pelas Secretarias

Estaduais e Municipais, seja pela falta de condições estruturais e financeiras e/ou pela concepção divergente sobre a atuação profissional e a formação dos professores, parece sugerir a necessidade de maior diálogo entre esses âmbitos, sob pena de, em caso contrário, os sistemas de ensino não apoiarem a continuidade da formação dos seus professores em exercício, devido ao fator financeiro ou por não perceberem a relevância da proposta. Vale mencionar que as escolhas para o desempenho do cargo de Secretário de Estadual de Educação e dos responsáveis pelas coordenadorias nas diversas regiões são, eminentemente, de cunho político, ocasionando, muitas vezes que os Secretários não queiram indispor-se com o Governador, aceitando assim, que as determinações administrativas se sobreponham às necessidades pedagógicas, como parece ser o caso no atual governo do Estado do Rio grande do Sul.

A proposta como um todo: por que trilhos poderia nos conduzir?

Para analisar a proposta em seu conjunto, além dos itens abordados anteriormente, destaquei alguns aspectos que me chamaram a atenção. O edital do PRO-IFEM referia-se ao programa como uma parceria entre o MEC/SEMTEC, as Secretarias Estaduais de Educação e as Instituições de Ensino Superior. Analisando a entrevista com a Coordenadora do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação, confirmei que a participação das Secretarias se resumiria a oferecer informações às IES candidatas, em caso de solicitação – o edital orientava que para a elaboração das propostas fosse feito esse levantamento – e a escolher as propostas de formação. Em meu entendimento, entretanto, o envolvimento das SECs deveria ter ocorrido desde o início do planejamento do programa e da elaboração da proposta, sobretudo porque a idéia era que as secretarias dessem prosseguimento ao processo de formação, criando soluções de ações permanentes e auto-sustentáveis em suas redes de ensino.

O envolvimento das Instituições de Ensino Superior, igualmente, pareceu se restringir à elaboração e ao desenvolvimento das propostas de formação, formuladas a partir dos pressupostos já pensados na esfera oficial¹⁶¹. Não obstante a participação desses órgãos pudesse ter ocorrido a partir de convite para a inserção

¹⁶¹ Avaliação feita com base no edital do PRO-IFEM e nas falas dos professores de duas instituições aprovadas nas primeiras etapas do programa (UFPEL e CEFET-RS).

na elaboração do programa, talvez fosse interessante o envolvimento desde o início. Possivelmente, a participação das SECS e das IES desde o início do programa tivesse influenciado para que essas entidades se posicionassem de outra maneira diante da suspensão do processo seletivo das instituições candidatas.

Na compreensão de Ozga (2000), o envolvimento dos professores nas propostas governamentais na área de políticas públicas para a educação, formal ou informalmente, favorece para que estes se percebam como construtores, e não somente como executores de políticas. Neste caso em estudo, segundo dados do PRO-IFEM, a posição dos professores sobre a educação, sobre o seu trabalho, sobre a sua realidade e sobre o universo adolescente, foi contemplada através da pesquisa, “Ensino Médio: múltiplas vozes”, realizada pela UNESCO, a qual, segundo o MEC, fundamentou o PROFOCO. O programa propunha às IES o conhecimento das necessidades de formação dos professores das regiões aos quais os cursos se destinariam, porém, até onde tenho conhecimento, os professores não foram ouvidos para esse fim. As Secretarias de Educação foram consultadas, porém, essa pesquisa confirmou a minha compreensão de que só saberemos o que realmente pensam e esperam os professores, ao estabelecermos uma via direta de comunicação com esses sujeitos.

Outro aspecto que me chamou a atenção no edital foi a determinação de que fossem propiciados aos professores o conhecimento e uma avaliação crítica da LDB, dos DCNEM e dos PCNEM, nos cursos de continuidade da formação. Diante dessa intenção, fiquei me questionando: Estaria sendo proposto o diálogo entre o texto legal e a posição dos professores, ou a crítica seria adotada como uma estratégia para levar às mudanças desejadas pelo governo nas práticas docentes? Foi o que me ocorreu ao analisar o trecho apresentado na seqüência desse, no qual consta o seguinte: “e focar estratégias para adequar à realidade da escola e dos alunos do Ensino Médio o que propõem a LDB e as DCNEM (p. 8). “

Analisando a proposta de formação em seu bojo, em meu entendimento, havia excessivo otimismo em relação às possibilidades de desenvolver todos esses princípios em um curso de 120 horas, como passou a ser a intenção do BID ou, até mesmo, em 180 horas, uma das possibilidades citadas a princípio no edital. No caso de reformulação das propostas de formação, ao que tudo indica, elas passariam a se constituir como cursos de aperfeiçoamento e necessitariam deixar de fora importantes princípios presentes na idéia original.

Como o PRO-IFEM se destinaria aos professores da rede estadual, cabe mencionar que os cursos com menos de 360 horas, nessa rede de ensino, embora constem no plano de carreira como requisitos para a progressão funcional, via-de-regra, não vêm propiciando esse avanço, como apontado no capítulo 6. Diante disso, fiquei me perguntando: Qual seria o estímulo para a qualificação docente? Somente o interesse pessoal? Se os cursos atingissem 360 horas, existiria a progressão na carreira para os docentes que não possuíssem Pós-graduação.

O edital do PRO-IFEM dispunha que os cursos fossem desenvolvidos no horário dos professores e as Secretarias Estaduais de Educação deveriam liberar grupos de professores das escolas estaduais para participar da formação. Existiria algum tipo de apoio do Governo Federal ou das verbas do BID para isso, ou quem assumiria esse ônus seria o Governo Estadual, contratando mais professores?

Embora tenha levantado algumas questões sobre alguns itens do programa, esse estava em acordo com os princípios apontados como fecundos pelos estudiosos da Formação Continuada de professores. Avaliando o livro “Ensino Médio: múltiplas vozes”, é possível identificar um bom referencial a sustentá-lo, subsidiado por obras de autores cuja análise da realidade pode ser definida como em uma perspectiva crítica, influenciando uma concepção de formação direcionada para a criticidade, para a reflexão, e para a autonomia dos professores e das escolas. A análise do edital mostrou que os princípios apresentados estavam em sintonia com muitas necessidades e expectativas de formação dos professores do Ensino Médio. Portanto, a causa do abortamento do programa no Estado do Rio Grande do Sul não foi a sua inconsistência, pois acredito que a esse poderia subsidiar boas propostas formativas.

Segundo interpretação da então Coordenadora do Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, a redução das verbas ocorreu devido ao não-cumprimento pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, de cláusulas constantes em acordo feito com o BID em um financiamento anteriormente concedido. Assim como em decorrência da exigência do BID, às IES, de um laboratório móvel de informática para o atendimento dos professores da escola básica, o qual não havia sido mencionado até então.

Ao que apontam estudos sobre a interferência dos Organismos financeiros Internacionais na definição das políticas sociais de seus países membros (FONSECA, 1998 e MELO, 2005), o não cumprimento de metas estipuladas pelo

BID pode acarretar punição. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), corroborando essa análise, citam como comum acontecerem mudanças nos financiamentos internacionais como forma de penalização pelo não-atendimento de metas, mesmo que essas sejam relacionadas a outros programas ou a outras áreas. Isso porque, ainda que as condições impostas aos financiamentos pareçam atreladas a projetos específicos, há uma grande vinculação de cada projeto com a política setorial local e com o projeto mais amplo de desenvolvimento de cada país.

Assim, não podemos descartar a hipótese de as alterações nas regras do jogo no meio da partida – reduzindo o tempo de formação e exigindo um equipamento de informática de alto custo a ser providenciado pelas instituições –, fazer parte de estratégia para suspender o programa no Estado sem assumir essa posição oficialmente. Referente a essa situação, Fonseca (1998) apresenta que, dentro do modelo de política internacional atualmente adotado pelo BIRD, orientação que rege, igualmente, as ações do BID

a lógica da confrontação direta não é a que preside a interação entre organismos financeiros internacionais e países-membros. Isto não quer dizer, no entanto, que tais organizações não utilizem meios indiretos de pressão, como a fixação de cláusulas ou condicionalidades para a concessão de créditos e a aplicação de sanções pelo seu descumprimento (p.5).

Complementando nossa análise, faz-se necessário destacar, também, que os projetos destinados aos países periféricos e semiperiféricos não são os mesmos designados para os países centrais, segundo nos esclarecem Fonseca (1998), Sousa Santos (2002), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) e Melo (2005). Embora haja um discurso a justificar a interferência dos organismos internacionais nos países pobres, como intenção de auxílio para a superação dos limites ao desenvolvimento sistêmico sustentável, visando à equiparação aos demais países, é muito claro o quanto a cada bloco é destinado um lugar diferente.

Na expectativa de contar com o apoio internacional, portanto, é preciso ter claro que esse apoio pretende delimitar padrões diferenciados de desenvolvimento, mantendo determinadas posições, sem alterações “indesejáveis”, pois o modelo político adotado pelos organismos internacionais, herança da concepção política herdada do colonialismo, segundo nos aponta Fonseca (1998), pretende conservar as hierarquias em que as condições de possibilidade para o crescimento estão

atreladas ao grau de poder de cada país dentro do cenário político internacional.

Além desses aspectos, conforme salienta Melo (2005), os resultados da implantação da agenda neoliberal no campo educacional, no Brasil, foram percebidos desde a década de 1990, quando “o corte sistemático de gastos para as áreas sociais, entre outros, contribuiu para consolidar a posição de dependência associada do nosso país em relação ao capitalismo internacional (p. 404)”.

Esses vínculos indesejados, conforme apresentam Fonseca (1998) e Melo (2005), se dão tanto no momento em que são firmados os acordos, sempre contendo cláusulas que não correspondem aos interesses dos países assistidos, como ainda na indução ao atrelamento da administração a esses recursos, ocasionando, conseqüentemente, o aumento interminável da dívida externa.

Logo, os projetos financiados pelos organismos internacionais estão vinculados às suas determinações e, embora possam coincidir com as intenções e com as expectativas dos sujeitos escolares, em determinados momentos, nem que seja no discurso, não oferecem garantias de continuidade dos programas, quando estes ficam à mercê de interesses políticos e econômicos em jogo em esferas nas quais o poder de decisão do Estado brasileiro, e neste caso do governo estadual, acaba ficando restrito. Assim como, retiram o poder de decisão dos países que deles se utilizam.

Essa reflexão nos leva à escolha do título deste capítulo. Para explicá-lo, no entanto, preciso ir à origem da idéia aqui trazida. Weber (1989) utiliza a metáfora da “jaula de ferro”¹⁶² para referir-se à forma racional-burocrática que passa a presidir as ações humanas na modernidade, a qual, em seu entendimento, apesar de ter tornado o mundo pacífico e próspero, amorteceu o espírito humano. A referida lógica, segundo ele, colaborou decisivamente para a criação de uma sociedade massificada, dependente, isenta de solidariedade, onde a expansão da burocracia esmagava a criatividade e a autonomia individuais.

Fazendo uma análise do contexto atual, Bauman (2003), alternativamente à metáfora de Weber, apresenta as grades confeccionadas com meadas de algodão, onde “os golpes passam e a abertura produzida se fechará no momento seguinte (p. 45)”, mas a “jaula” não deixa de existir, mantendo aprisionado o espírito humano. Ou pior, os golpes desfechados contra a jaula de algodão não a rompem, nem abalam,

¹⁶² Ver WEBER (1989).

pois a maleabilidade, ao não oferecer a mesma resistência do ferro, dificulta até mesmo a reação dos sujeitos contemporâneos.

Entendendo as políticas públicas como estradas de ferro interligadas, baseadas em um projeto de Estado a guiar as ações sociais, a impressão que se tem na atualidade é de que “a estrada de ferro não é mais de ferro”, passou a ser de algodão, pois sujeitos às lógicas apresentadas neste estudo, os trilhos tornaram-se incrivelmente flexíveis, capazes de se romper, inesperadamente.

A metáfora das políticas públicas como uma estrada de algodão é propícia para pensarmos sobre a dificuldade de concretizarmos ações delas decorrentes, na lógica como estão sendo conduzidas. É fundamental, igualmente, para refletirmos sobre o sentimento de insegurança gerado nos professores e gestores educacionais comprometidos com a constituição de uma escola democrática e participativa e com uma docência da melhor qualidade (na perspectiva proposta por Rios, 2005), ao perceberem a fragilidade de alguns programas e de algumas políticas públicas ligadas ao financiamento dos organismos internacionais. Essa metáfora pode contribuir, também, para que os professores da escola básica, os professores das IES e os gestores educacionais pensem sobre essa realidade.

Diante do exposto, aponto a relevância de termos políticas públicas para a Formação Continuada dos professores em serviço, articuladas com projetos claros de desenvolvimento e realizadas com verbas próprias provenientes de recursos nacionais para esse fim, para que não estejamos sempre sujeitos aos organismos internacionais e seus ditames, permitindo, assim, estabelecer democraticamente objetivos, metas e estratégias, e dar-lhes continuidade mesmo nas trocas de governo – desde que essas estejam em acordo com nossos propósitos, fazendo-se os ajustes necessários, é claro.

Finalizando este capítulo eu diria que mais do que prescrever caminhos e fórmulas para o desenvolvimento das políticas públicas e da Formação Continuada dos professores em serviço, a intenção desta pesquisa foi, através da compreensão sobre os processos estudados e suas lógicas, levantar alguns indicadores que, somados a outras pesquisas sobre esses temas, possam nos auxiliar a avançar para propostas de formação capazes de auxiliar os profissionais da educação na constituição de um processo educativo que melhor atenda às necessidades da educação contemporânea.

8. À guisa de conclusão: algumas reflexões de viagem

*Café com pão
Café com pão
Café com pão
Virge Maria que foi isso maquinista?
Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu fogueira
Bota fogo
Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força
(trem de ferro, trem de ferro)
...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
Da ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!
Oô...
(café com pão é muito bom)*

Trem de ferro - Manuel Bandeira¹⁶³

Ao longo do percurso formativo propiciado pela pesquisa, muitas reflexões, novos conhecimentos e produções foram possibilitados na trajetória deste trem. O som de suas rodas nos trilhos não passou despercebido, e tal qual Bandeira, na poesia em que o associa à repetição da frase, “café com pão, café com pão, café com pão”, eu o relatei a uma música a embalar o seu movimento e o meu. Na intenção de capturar os processos experimentados nas viagens vividas, e que ainda querem viver meus interlocutores do Ensino Médio e eu própria, produzi uma verdade, mesmo que provisória; não sem o conhecimento de que outras tantas poderiam ter sido construídas, e que poderão ser. Coloquei-me inteira nessa viagem

¹⁶³ Disponível em <http://www.secrel.com.br/JPOESIA/manuelbandeira04.html>, acesso em 24/11/2007.

em busca do conhecimento da realidade pesquisada, e de mim mesma. Ser inteira, estar inteira não são as únicas formas de realmente se deixar passar pelas experiências? Para Fernando Pessoa (2001, 115) sim, por isso nos diz:

Para ser grande sê inteiro: nada teu exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes. Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive.

O entrecruzamento das análises realizadas possibilitou-me identificar indicadores da concepção de formação docente dos professores do Ensino Médio participantes deste estudo e, por dentro dela, da concepção de docência desses sujeitos. Na concepção de formação em serviço dos educadores do Ensino Médio da cidade de Pelotas, é possível constatar diversas tendências. Um grupo pequeno expõe a visão das ações de formação como teorização, dissociada da prática, e com poucas chances de funcionar como apoio ao seu fazer. Alguns chegam mesmo a mencionar a sua descrença no potencial dessas atividades, explicitando uma concepção negativa sobre elas.

A associação da formação à educação formal, propiciada pela universidade, e à certificação, sem necessariamente relacionar à aprendizagem, e/ou com o crescimento profissional é igualmente encontrada em alguns docentes. Outra percepção explicitada por grande número de respondentes foi uma forte associação entre atualização e formação em serviço, a qual pode estar relacionada unicamente à idéia de reciclagem, já ultrapassada. Mas também pode significar acompanhamento sobre o que se passa no entorno, sobretudo em uma sociedade na qual o acesso às informações nos mostra, diariamente, que sempre temos muito a aprender.

A grande maioria dos respondentes possui uma concepção positiva sobre a Formação continuada, a identificando como apoio à melhoria do seu trabalho, sobretudo através da interaprendizagem com os colegas, do conhecimento de alternativas para o enfrentamento de problemas, bem como do conhecimento de metodologias e de práticas inovadoras.

Nesse estudo os docentes explicitaram um bom conhecimento sobre as novas exigências educacionais, aos sugerirem muitos temas em sintonia com as demandas de atuação e de formação contemporânea para serem abordados nas

atividades de formação. Um grupo significativo solicita ações que respondam, mais especificamente, às suas necessidades imediatas.

Alguns educadores expuseram suas dificuldades para a realização de ações de continuidade da formação. A maioria, no entanto, não deixou de procurar formação em decorrência desses entraves – mesmo aqueles há mais tempo na profissão – investindo do próprio bolso e, muitas vezes, sacrificando inclusive o seu tempo livre para cumprir o que deveria ser um direito, mas que parece estar se constituindo mais um dever imposto aos profissionais da educação. Essa situação confirma-se, sobretudo, quando, através da Diretora Pedagógica da 5ª CRE, tive conhecimento de um ofício encaminhado pelo Governo Estadual a esse órgão, em 2007, orientando os professores de que as ações de Formação Continuada realizadas dentro do horário de trabalho, a partir de então, não contariam para a progressão na carreira do magistério estadual.

De modo geral, de acordo com os dados encontrados, os percursos formativos dos educadores, após a Formação Inicial, no cenário pelotense, são desenvolvidos através das reuniões pedagógicas e de eventos de participação voluntária do tipo simpósios, seminários e congressos por iniciativa pessoal ou do coletivo dos professores da escola. A Secretaria Municipal de Educação e a instituição Federal participante desse estudo vêm prestando apoio, sobretudo com o sorteio de vagas para as escolas e/ou apoio integral às instituições solicitantes. Já às escolas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação esse apoio é mais restrito.

Analisando a percepção dos professores sobre o coletivo, um dos eixos desse trabalho, foi possível constatar que muitos educadores o identificam como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, bem como um suporte ao trabalho docente, mediante os desafios atuais. Principalmente através da interaprendizagem propiciada pelo intercâmbio com os colegas, destacada como um ponto positivo, por expressivo contingente.

Muitos educadores relacionam fortemente a continuidade da formação à troca de experiências e destacam o quanto crescem e aprendem nesse processo, parecendo haver em alto grau a valorização do coletivo, do social e mesmo do afeto, na constituição dos processos de formação, fortalecendo os sujeitos escolares, através do aumento da confiança em si próprio e no grupo. O estreitamento das relações profissionais nas atividades de Formação Continuada, para alguns

respondentes, repercute na auto-estima, ao perceberem que os problemas que enfrentam são comuns a muitos colegas e que em grupo é possível enfrentá-los.

Em representativo número de casos, é possível observar a valorização dos ganhos obtidos com ações conjuntas e articuladas, tanto no tocante ao enfrentamento da indisciplina, como à busca de alternativas para os problemas cotidianos, visando, principalmente, à aprendizagem dos alunos. Assim como, a expectativa de que as reuniões pedagógicas possam contribuir para isso.

Esses encontros são identificados como um espaço-tempo de formação profissional coletiva já existente nas instituições de ensino. Contudo, de acordo com a visão de muitos professores, em um número bastante expressivo de escolas parecem ser ainda pouco aproveitadas com objetivo formativo-pedagógico. Nesses casos, a aprendizagem com os colegas não deixa de ocorrer, porém, fica por conta da interaprendizagem inerente a qualquer processo onde se propicie o convívio, deixando de ter a intencionalidade formativa necessária para reconhecermos esses encontros como de Formação Continuada dos professores em serviço.

Entretanto, a efervescência observada entre os professores participantes deste estudo, quando se provocou a reflexão sobre as reuniões pedagógicas, tanto com manifestações contrárias como a favor, mas, sobretudo, apontando a contingência, “às vezes contribuem, às vezes não”, para mim, parece mostrar a existência de um terreno fecundo para semear ações com objetivo formativo.

Em contraposição, embora em pequeno número, alguns professores explicitam a compreensão de que é a experiência do professor que permite o crescimento profissional, parecendo compreender que a formação é um processo individualizado.

Um depoimento representativo do grupo que valoriza bastante o coletivo como apoio diante das dificuldades cotidianas é o que assim expressa: *Não deixa a gente com a sensação de que estamos sós com nossas angústias.*

A organização coletiva da instituição escolar no sentido de um trabalho mais participativo e democrático foi citada por alguns professores ao demonstrarem preocupação com que o Projeto Pedagógico da escola seja abordado nas reuniões pedagógicas, ao afirmarem que essas podem orientar sobre a proposta pedagógica do colégio, e comprometer cada um com o grupo.

A participação dos educadores na gestão escolar é um processo muito complexo e parece constituir-se na dependência da conjuntura de cada

estabelecimento de ensino, através de aspectos tais como: a postura da direção e da supervisão e a valorização da participação dos professores, assim como da posição dos educadores no sentido de exigir os seus direitos. Alguns professores aproveitaram esse instrumento para verbalizar o seu descontentamento sobre situações em que as suas decisões não foram respeitadas, demonstrando estarem atentos a esse aspecto.

Para além do coletivo como um espaço de apoio, busquei ainda identificar se havia indícios de uma preocupação com as possibilidades de organização política e de luta por melhores condições de trabalho. Constatei essa intenção nos pedidos de dois professores da rede estadual para que o Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul viesse às escolas conversar com os professores.

O excesso de trabalho e os freqüentes insucessos dos movimentos reivindicatórios podem ser razões para os professores não estarem mobilizados no sentido político ou até mesmo de participação democrática no contexto escolar como afirmou o diretor de turno de uma das escolas estaduais participantes desse estudo.

No que diz respeito à inovação, nosso estudo permitiu identificar relatos de atividades inovadoras propiciadas pela participação dos professores em ações de Formação Continuada, tais como¹⁶⁴: abordagem de temas transversais; elaboração de projetos conjuntos e/ou interdisciplinares; acompanhamento do desenvolvimento tecnológico; relação do conteúdo com a realidade tecnológica; uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem (internet, e-mail); desenvolvimento de atividades para estimular a criticidade do educando e ênfase em atividades no processo educativo que provoquem o protagonismo e a reflexão discentes a partir de notícias de revistas e jornais, de vídeo, da internet, de sites, de páginas interativas, de fóruns de discussão, do uso de jogos.

Muitos educadores fizeram alusão à contribuição da Formação Continuada para a melhoria da sua condição para inovar, através do conhecimento metodologias alternativas às utilizadas no paradigma tradicional de ensino; do conhecimento de atividades que valorizam a contextualização do conhecimento; do acesso a sites sobre avaliação.

¹⁶⁴ Algumas atividades aparecem nos dois blocos, no primeiro em que destaquei as já identificadas como contribuições e, no segundo, no qual listei as atividades localizadas em nível de expectativa.

E, sobretudo, em meu entendimento, essa pesquisa revelou que os professores identificam que o paradigma tradicional de ensino precisa ser superado, pois mencionaram muitas vezes¹⁶⁵ a palavra “novo” ao longo do questionário, como conquista e/ou como expectativa. Nesse universo, muitas revelações apresentaram indicadores de que os docentes vêm experimentando práticas diferenciadas em algumas áreas a partir do apoio da Formação Continuada, sejam simpósios, oficinas, cursos de atualização, aperfeiçoamento, Pós-graduação, entre outros, segundo seus depoimentos.

Simultaneamente à intenção de qualificar o seu fazer para melhor atender as atuais exigências educacionais, os professores do Ensino Médio estão fortemente pressionados por outros condicionantes de seu trabalho, tais como a reforma do Ensino Médio, o cumprimento do programa pela pressão dos colegas, o vestibular, o PAVE, o ENEM, entre outras estratégias de controle do trabalho docente.

Nesse contexto, estão presentes lógicas contraditórias, isto é, as tendências educacionais contemporâneas propõem um processo que ultrapasse a transmissão de conhecimento, com ênfase na criticidade, na reflexão, na construção do conhecimento com os estudantes, na formação para o convívio coletivo e para a cidadania, entre outros princípios. Em contraposição, o vestibular, o PAVE, o ENEM e os próprios colegas cobram do docente, o cumprimento de um programa bastante extenso. Essa lógica, embora proponha a ruptura com o paradigma reprodutivista, reforça a cultura conteudista dos professores da escola básica. As concepções de docência e de formação dos professores são influenciadas por esses atravessamentos, e em suas manifestações é claramente observável o quanto esses os atingem.

O reconhecimento de todas essas imposições é evidente nas manifestações do conjunto dos docentes, embora se percebam as mais variadas posturas frente a elas. A lista infindável de exigências ao fazer docente gera, em alguns educadores, o sentimento de impotência, desfavorável ao movimento para novos paradigmas. Na relação com esses processos, a autonomia, outro eixo central a esse estudo, é percebida pelos participantes desta pesquisa de forma restrita.

No que se refere à direção, vale destacar a luta por autonomia de alguns professores, explicitada quando salientaram seu descontentamento quando essa

¹⁶⁵ Ver p. 151.

não respeita às decisões tomadas nos foros coletivos. Alguns professores reclamam, igualmente, do desrespeito de alguns colegas a essas escolhas coletivas, parecendo sugerir que a postura democrática e cidadã precisa ser desenvolvida.

A reflexão, capaz de levar à autonomia na ação docente, é citada como conquista e como anseio por muitos respondentes, sendo relacionada ao apoio da Formação Continuada, tanto vinculada a um processo coletivo como à repercussão diferenciada em cada um dos sujeitos. Reflexão, autoria, produção própria, bem como interlocução das produções com colegas e com autores, apareceram em manifestações bastante interessantes e representativas de um pensamento emergente entre os professores, evidenciando que o professor-pesquisador é uma práxis já presente no imaginário e na concretude da escola de Ensino Médio.

Sem ter a intenção de classificar os nossos sujeitos dentro dessa ou daquela concepção de atuação, a título de compreender se está havendo a ruptura do paradigma tradicional de ensino, identifiquei em seus posicionamentos, que muitos estão se encaminhando para princípios presentes no *professor-reflexivo*, no *intelectual-crítico* e no *professor-pesquisador*. Paralelamente, muitos educadores ainda concebem a docência a partir de pressupostos limitados, influenciados pelos enfoques *prático-artesanal* e *técnico-academicista*, os quais fundamentaram a formação de muitos deles ao longo da vida estudantil e permanecem presentes na universidade e na escola básica¹⁶⁶.

A postura rupturante é identificada concomitantemente à expectativa de a formação em serviço apresentar alternativas prontas e únicas para os problemas da prática docente. A dicotomia é observada em alguns casos, inclusive, na mesma pessoa, tanto em conservadores, como naqueles que se propõem a romper com o paradigma ainda dominante, pois a mudança é processual e bastante complexa. Na realidade, não só a mudança para outro paradigma, como a própria profissão docente, cada vez mais, congrega dimensões ambíguas e simultâneas, pois se constitui no tensionamento entre o social e o indivíduo, o coletivo e o individual, a interação e o isolamento, a participação e a escuta, a reprodução e a produção própria, o cumprimento de determinações e a conquista da autonomia e do

¹⁶⁶ Não interpreto os três primeiros enfoques como completamente diferenciados, pois muitos princípios são comuns aos três. Assim como não estou dizendo que os dois últimos são só portadores de princípios ultrapassados, mas que solidificaram uma concepção de atuação a qual entendo ser necessário superar.

reconhecimento profissional, entre outros. Encontrar o equilíbrio entre essas dimensões é o grande desafio posto ao fazer docente na sociedade contemporânea.

Como podemos perceber, as possibilidades e os limites para o enfrentamento dos desafios existentes no seio da escola de Ensino Médio convivem em tensionamento. As ações voltadas para o apoio nesse sentido estão sujeitas a determinações contraditórias, cujos processos se constroem no dia-a-dia da escola. Por isso, a mudança nas práticas docentes é processual e implica envolvimento de todos os sujeitos escolares: educadores, supervisores, psicólogos, orientadores educacionais e direção. Por essa razão impõem-se ações visando a um processo mais amplo de Formação Continuada das escolas, ou seja, estamos falando de um percurso formativo que preveja alternativas as quais possibilitem à instituição escolar como um todo, repensar-se a si mesma.

Nesse sentido, seria recomendável, além de prever encontros e períodos de formação para os docentes em exercício, dentro do calendário escolar, pensar formas de incluir os demais segmentos nesse processo. Embora em algumas situações as atividades possam ser desenvolvidas separadamente, com diferentes setores em momentos distintos, somente um trabalho articulado pode reverter nas mudanças de que a escola e o sistema escolar tanto necessitam.

De outro lado, fundamentada em estudos sobre a temática (PINTO et alii, 2003 e FUSARI, 2006, entre outros), convém expor minha interpretação de que, em alguns momentos e para algumas necessidades, a formação realizada somente na escola acaba limitando as possibilidades de contribuição para a prática docente.

Contudo, para envolver os professores e os demais profissionais que atuam na escola com a Formação Continuada, precisamos considerar as suas condições de trabalho. Segundo constatamos neste estudo, muitas situações levam à desvalorização dos profissionais da educação, bem como da profissão docente. Esses problemas incomodam os educadores integrantes das três redes, tais como: a questão salarial, cada vez mais agravada; a crescente sobrecarga de trabalho, em alguns casos em níveis já absurdos, tanto no que diz respeito ao número de horas-aula semanais, como ao número de alunos por turma e ao aumento de tarefas decorrentes da demanda de novas exigências educacionais; a falta de condições estruturais e de apoio financeiro para desenvolver metodologias e atividades diferenciadas (saídas de campo, por exemplo); o restrito apoio para a continuidade da formação, entre outros. Situações que se somam à imposição de dar conta da

jornada de donas de casa, ainda, principalmente no caso das mulheres, maioria no âmbito do Ensino Médio.

Muitos educadores mencionaram essas dificuldades, mas não as citaram nos temas a serem abordados nos encontros de formação. Será em decorrência de não perceberem a formação como o espaço para discutir essas questões? Ou será por que não acreditam mais na reversão dessa situação através de sua intervenção?

Observei que as difíceis condições de trabalho estão gerando um sentimento muito pesado em alguns educadores, principalmente na rede estadual, em que o atual governo vem implantando ações de redução de gastos que estão repercutindo no dia-a-dia dos professores¹⁶⁷. Inclusive ocasionando a descrença na melhoria do sistema, ou mesmo no poder da categoria docente para reverter esse quadro, como exemplifica a manifestação deste educador: *não acho que o que eu penso será lido, atendido ou pensado. Acho que nada vai mudar, mas professores, alunos e funcionários não merecem este caos, esta triste realidade.*

Esse respondente está descrente de que as coisas possam ser diferentes e apresentou esse depoimento em resposta ao meu entusiasmo ao propor a pesquisa que estava realizando, registrando posteriormente no instrumento de coleta de dados. Segundo Fonseca (1998), as iniciativas para a redução de custos, impostas pelos organismos internacionais aos países semiperiféricos e periféricos, vêm evidenciando estarem esses órgãos muito mais interessados em dados numéricos na oferta de educação do que na qualidade proporcionada.

As referidas estratégias, igualmente, ocasionam aumento da sobrecarga de trabalho e estimulam o individualismo e o isolamento dos professores, reduzindo as possibilidades solidárias de relacionamento profissional e corroendo a crença na capacidade individual e coletiva de intervir positivamente no entorno.

Do mesmo modo, esse outro respondente verbaliza sua angústia afirmando que gostaria que houvesse *maior valorização por parte de toda a sociedade, com toda a classe*. Nesse caso, a valorização viria do exterior e não no sentido contrário, situação que até um passado recente ocorria, pois a profissão docente gozava do prestígio da sociedade. Na atualidade, no entanto, como efeito de inúmeros fatores, a categoria docente está muito mal vista e pouco valorizada no imaginário social, o

¹⁶⁷ Embora não tenha intenção de aprofundar a discussão sobre esse fato, cabe mencionar o que os professores estão definindo como “enturmação”, união de turmas consideradas pequenas, no meio do ano letivo, por ordem da Governadora do Estado do Rio Grande do Sul, via Secretaria Estadual de Educação. Em alguns casos envolvendo, inclusive, adiantamentos diferentes.

que repercute inclusive na auto-estima dos educadores.

O interessante é que os professores, de modo geral, não relacionaram essas dificuldades vividas no âmbito da escola pública e as possíveis soluções, aos governos, ao Ministério da Educação/SEB, Secretaria de Educação Básica e às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação às quais estão vinculados. As reclamações existem, porém a maior parte direcionada a sujeitos abstratos, ou em alguns casos, à direção e, em outros muito raros, aos demais órgãos, como se esses não fossem percebidos como atores importantes para a melhoria dessa realidade.

As instituições mantenedoras deveriam ser, não só as provedoras das políticas públicas como de toda a infra-estrutura, garantindo condições para um melhor fazer docente, com vistas à aprendizagem. Um dos poucos respondentes que faz essa associação é esse que apresenta: *apesar do governo, apesar das decepções eu sou forte*.

É digno de destaque, também, o quanto os professores não mencionam o envolvimento da categoria docente e o seu próprio, em ações no sentido de reverter tal situação. O que estará apontando? Interpretação de que nessa pesquisa não haveria interesse nessas questões? Desistência de continuar investindo nessas estratégias, como se não tivessem mais forças para lutar contra um sistema que tem sufocado eficientemente esse tipo de ação?

Muitas ações de formação e muitos formadores ignoram as dificuldades reais dos professores, podendo gerar a sensação de que os problemas pessoais devem ficar de fora, quando adentram a escola. Isso ocorre, possivelmente, por receio de as reclamações acabarem se tornando um “escudo” para não precisar fazer nenhum movimento, visto não existirem os requisitos necessários a uma boa atuação.

Perez Gómez (2001) acredita que a *cultura de colaboração* entre os professores pode favorecer a constituição de um coletivo de trabalho capaz de apoiar os educadores, tanto no enfrentamento dos problemas cotidianos, como na reversão do sentimento de que essa realidade não pode ser modificada.

Concomitantemente a isso, considerando as difíceis condições de trabalho do professorado, o autor (op. cit.) percebe como fundamental o investimento em ações políticas que possam agir na contramão dos efeitos da lógica neoliberal na profissão docente, os quais dificultam a mudança. Assim, propõe ações tais como: investir na profissionalidade e no *desenvolvimento genuíno do professor*; redefinir as

características da profissão; repensar a própria função docente e continuar apostando no fortalecimento das lutas sindicais por remuneração digna e melhores condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, menor jornada de trabalho, preferencialmente dedicação integral à escola, menor número de alunos por turma, entre outros). Essas ações são fundamentais para mudar a realidade da escola pública.

O descrédito e o desânimo existentes no interior da escola pública são interpretados por alguns estudiosos do campo educacional como um impeditivo de qualquer processo de mudança nesse contexto. Mas pode ser justificativa para apostarmos em alguns mecanismos que possam, quando mais não seja, restabelecer nos professores a crença no seu potencial e a confiança de que as coisas podem ser diferentes. Não é fácil, mas é possível trabalhar conjuntamente, somando energias, para alcançar nossos objetivos. Como apresenta a música “Se eu quiser viver” de Gonzaguinha ¹⁶⁸

Se eu quiser viver tenho que lembrar, é fácil negar, é fácil morrer, é fácil matar. É muito fácil desistir de tudo e parar pra olhar a vida passar. É bem mais difícil a conseqüentemente conjunção de astros, soma de energias, trabalhar o futuro...

Logo, torna-se evidente que, apesar de o primeiro passo ter sido dado quando a Formação Continuada foi incluída como um direito dos professores na LDB, inclusive prevendo afastamento periódico remunerado e apoio financeiro para esse objetivo, necessitamos ainda de políticas públicas e de ações concretas que permitam efetivar essas ações no âmbito da escola. A LDB entende que o apoio financeiro para a Formação Continuada deve advir das verbas de manutenção da escola e de desenvolvimento do ensino e/ou dos recursos para EAD. Entretanto, se as mínimas exigências de subsistência das instituições escolares não estão sendo atendidas pelas verbas de manutenção, dificilmente sobrarão recursos para a Formação Continuada, a não ser em casos singulares em que as verbas são em maior volume, como observamos nesse estudo. Mas, ainda assim, interpreto esse

¹⁶⁸ Disponível em <http://www.vagalume.com.br>, acesso em novembro de 2007.

apoio como condicionado à valorização, ou não, da Formação Continuada por aqueles que estejam a ocupar o cargo de gestores desses recursos em cada escola.

Retomando o PROFOCO e a sua não-ocorrência, pensando que o que ocasionou a reformulação do PRO-IFEM por parte do BID não se referia ao processo seletivo em si, e/ou a questões relativas aos requisitos exigidos às IES, ou a problemas nas propostas apresentadas pelas IES, destaco a fragilidade de atrelarmos a Formação Continuada dos professores somente a acordos com os organismos internacionais, pois estaremos reforçando cada vez mais a relação de dependência ou de interdependência – conceito mais recente que maquia a verdadeira intenção de dependência, segundo Fonseca (1998) – a qual lhes é tão conveniente e foi cuidadosamente planejada.

Assim como, alicerçada em Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), avalio que as políticas públicas para a educação de modo geral e em específico as para a Formação Continuada de professores necessitam de uma articulação que permita dar seqüência ao percurso formativo dos professores, com estreita relação com o projeto do Estado brasileiro para o campo educacional. Pois, caso contrário, a formação dos professores em exercício do magistério na escola pública acaba se transformando em ações pontuais e fragmentadas, desconectadas dos anseios e das necessidades de desenvolvimento profissional dos professores reais que estão atuando na escola básica.

No caso de um país de proporções tão grandes como o Brasil, percebo também a relevância de observarmos a existência de diferenças importantes entre as regiões e os Estados da União. Em algumas unidades da federação, continuam atuando no Ensino Médio professores sem Graduação e, provavelmente, muitos professores não sejam portadores de Pós-graduação. Nesses locais, a oferta de cursos de Especialização é bem-vinda e adequada à demanda local.

Já no caso específico de Pelotas/RS, por exemplo, uma cidade universitária, o acesso à Pós-graduação é maior do que em outras localidades. O que não quer dizer que não estejamos carentes de atividades de formação capazes de proporcionar aos professores em exercício o espaço-tempo e o apoio necessários para a constituição de um fazer mais reflexivo e de uma atuação mais interligada com os colegas de trabalho, exigências das demandas educacionais na atualidade. Por isso, talvez o mais recomendável seja desenvolver projetos de acordo com as necessidades de cada Estado, ou mesmo, de cada município e de cada escola.

Em resposta ao meu problema de pesquisa, tive acesso ao pensamento dos educadores do Ensino Médio do município de Pelotas, sobre a docência e a Formação Continuada de professores. Também tive o privilégio de contar com a sua participação a apontar caminhos para que as atividades de formação em serviço se direcionem ao encontro de seus anseios. Ao conhecer as concepções dos professores sobre a Formação Continuada, reiterei a compreensão sobre a relevância da valorização das expectativas, das necessidades e dos saberes dos professores da escola básica, como ponto de partida para a constituição de processos de formação em serviço, através de formas compartilhadas de desenvolvimento profissional, individual e coletivo – alicerçadas na reflexividade crítica sobre a prática, sobre o entorno e sobre o papel docente.

Constatei, ainda, que essas concepções se identificam, em diversos aspectos, com a do Governo Federal, explicitada no PRO-IFEM. Porém, isso não garantiu nem ao menos que o programa chegasse a atingir os professores que dele poderiam participar no Rio Grande do Sul, entre outros Estados da União, quanto mais que esse programa beneficiasse à rede pública de Ensino Médio em âmbito estadual, conforme era a idéia inicial do PROFOCO, através da atuação dos egressos como multiplicadores em suas escolas.

No Estado do Rio Grande do Sul, no atual governo, em busca de redução de custos, os professores da rede estadual sequer estão gozando dos benefícios que facilitavam a continuidade de sua formação, previstos em seu plano de carreira. No ano de 2007, a Secretaria Estadual de Educação, através de ofício às Coordenadorias Regionais, enviou a orientação para que os eventos de formação realizados no horário dos professores não fossem validados para a progressão na carreira, solicitando o controle sobre esse processo. Para os professores da rede pública do município de Pelotas, excetuando-se a Pós-graduação, as atividades de continuidade da formação não pontuam para a progressão, pois não possuem, nem mesmo, plano de carreira.

Observa-se, portanto, que embora a LDB 9394/96, no art. 67, oriente que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: (...) Inciso II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (...) Inciso IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V -

período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”, parece que a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e a do Município de Pelotas, estão encontrando dificuldades para cumprir essas orientações. Essa situação indica haver um descompasso entre a posição do Governo Federal e as dos gestores dos sistemas de ensino, em âmbito estadual, no Rio Grande do Sul, e municipal, em Pelotas, seja por questões administrativo-financeiras, ou pela concepção de educação e de formação diferenciadas.

Desse modo, vejo a instituição de políticas públicas, com verbas próprias e específicas para esse fim, como fundamentais para alavancar essa formação, tanto no sentido de atendimento às necessidades, aos interesses e às expectativas individuais dos professores e do coletivo de cada escola, explicitadas por esses sujeitos, como com o apoio estrutural necessário – redução de carga-horária com espaço previsto para a formação no horário de trabalho, liberação dos professores, qualificação dos profissionais para atuarem como formadores no *lócus* da escola, entre outras exigências. Essas condições são fundamentais para que a continuidade da formação favoreça o desenvolvimento profissional dos professores, melhorando as condições individuais e coletivas para um exercício autônomo, indispensável ao enfrentamento dos desafios cotidianos, em direção a constituição de alternativas educacionais que atendam às novas demandas educacionais, e de atuação docente.

Para finalizar eu reafirmo minha posição de que percebo a Formação Continuada como uma grande teia¹⁶⁹ para a qualificação docente, na perspectiva proposta por Fernandes (1999). Uma teia, que no conceito da autora (op. cit.) refere-se ao entrelaçamento de conhecimentos nas relações de aprendizagem entre os professores, nas dimensões pedagógica, epistemológica e política, perpassadas pela ética como categoria fundante. E assim, a Formação Continuada pode propiciar a reflexão crítica sobre as práticas e sobre o entorno; a interaprendizagem e o apoio coletivos; a produção individual e coletiva de conhecimentos; a valorização dos saberes docentes tanto quanto da teoria, percebidos em interlocução; o auto-reconhecimento dos professores como produtores de saberes; a visualização de alternativas aos desafios cotidianos; entre outras ações, com vistas a uma atuação profissional crítica, reflexiva e emancipatória.

¹⁶⁹ Metáfora utilizada por Cleoni Fernandes em sua tese de Doutorado: "Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – O desafio da construção pedagógica do conhecimento". Defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1999.

O estudo sobre as possibilidades e os limites da Formação Continuada vem sendo foco de crescente número de pesquisadores e, assim, talvez contribua para a constituição de ações mais coadunadas com os anseios daqueles a quem se destinam: os professores. Esse trabalho insere-se nessa perspectiva, e espero de alguma maneira, ao ocasionar a reflexão dos educadores pesquisados sobre a sua formação e as suas expectativas, e ao dar o retorno para as escolas, para as Secretarias de Educação e para os meus pares, por meio de minha participação em eventos diversos, provocar o debate e, se possível, melhorias no que se refere à Formação Continuada dos professores em serviço.

Para finalizar, expresso a compreensão de que lidar com depoimentos que expuseram concepções, sentimentos, expectativas e projetos para o futuro dos professores da Escola de Ensino Médio, meus colegas, provocou em mim, pesquisadora e professora, uma grata surpresa, ao perceber que o discurso fortemente veiculado pela mídia, de que a qualidade da educação é cada vez pior e que os professores estão pouco interessados na melhoria de seu trabalho, não pode ser tomado como uma verdade absoluta.

Sem entrar no mérito dos critérios e formatos dos processos avaliativos e pesquisas de opinião, adotados para chegar a esse veredicto, ou ainda, sem a visão ingênua de que tudo corre às “mil maravilhas” na escola pública de nível básico, destaco que os dados encontrados neste estudo questionam esse desinteresse dos professores do Ensino Médio, embora saibamos ter muitos desafios a enfrentar.

Encerrar o processo de escrita, no entanto, não é fácil e comigo não foi diferente. Teimava em mim a sensação de não ter dito tudo o que era essencial, como se isso fosse possível. Todavia, neste momento, ocorreu algo que me auxiliou a fazer a ruptura necessária. Quando trabalhava no computador, uma libélula pousou em uma caneta no porta-lápis ao meu lado. Interpretei como um sinal de que o ciclo de escrita e de pesquisa iniciados a partir de uma cena em que uma libélula me despertou para o entorno, estava sendo concluído. A partir daí, passei a reunir forças para romper o vínculo que me mantinha ligada a esse processo, atenta aos ensinamentos que ainda poderia usufruir.

Durante a elaboração do relatório, observei que, paralelamente à análise dos dados, sugeria algumas alternativas na perspectiva dos formadores de professores. Essa constatação confirmou que me constituí dessa forma ao longo da trajetória de estudos de seis anos (Mestrado e Doutorado) e do processo da escrita da tese,

transformando-me a partir dos conhecimentos que construí na parceria com meus companheiros/colegas, com as orientadoras, e influenciada pelos atravessamentos que se interpuseram em meu caminho, assim como a libélula que se metamorfoseia ao longo de seu ciclo de vida.

Olhando um pouco mais para as possíveis aprendizagens que a cena da libélula poderia me trazer, busquei conhecer a origem da palavra. Descobri que o termo¹⁷⁰ pode ter se originado do latim, *libellulus*, diminutivo de livro (*liber*), devido à semelhança de suas asas abertas, com um livro aberto. Nesse sentido, seu significado faz alusão à sabedoria e à aprendizagem decorrentes das experiências e das relações estabelecidas nos percursos vividos.

Pensando agora na pesquisa como uma viagem de trem, e na cena da libélula como o encerramento de um percurso, diria que chego então ao meu destino com a certeza de que esse processo me transformou porque me tocou profundamente, mobilizou, gratificou e despertou para muitas paisagens e para muitos ensinamentos. Nesse sentido, faço minhas as palavras de Eduardo Campos (1982), nesse fragmento extraído da Conferência comemorativa aos 100 anos da Estação Ferroviária de Baturité, no qual o autor se refere às viagens de trem e à aprendizagem delas decorrente da seguinte forma:

Mas não basta se dizer: um trem é um trem, é um trem. Será ele, por certo, um mundo de sugestões e vivências que não se dissipam. É um compromisso tácito de interação de pessoas e coisas; confissões e convivência; alegre e fraterno entendimento, enquanto o tempo flui e quem viaja se dá conta de que não está só no mundo (p. 07).¹⁷¹

E foi isso o que ocorreu comigo, mas se percebo ter chegado a um destino, também o interpreto como um ponto sempre provisório, pois outras viagens, outros projetos estão apenas começando. Da mesma maneira como percebo o destino da viagem de Formação Continuada dos professores em serviço, instituindo-se metas como pontos de chegada, ao mesmo tempo em que novos objetivos, novas

¹⁷⁰ Disponível em http://www.institutoaqualung.com.br/info_libelula18.html, acesso em 03/12/2007.

¹⁷¹ Disponível em http://www.eduardocampos.jor.br/_livros/e15.pdf, acesso 10/10/2007.

demandas jogam os professores para frente, em um processo contínuo e ininterrupto. E é a grandeza de ter sempre projetos a me estimular a seguir em frente, e a crença de que as coisas possam melhorar que movem a minha existência. Por isso, gostaria de pensar no *trem das ilusões*, tão bem descrito por Rubelita na epígrafe desse trabalho – o qual nos insere, as mulheres da educação, dentre outros naufragos de um navio da esperança –, como um trem chamado desejo.

“O desejo é a metade da vida; a indiferença é a metade da morte”, esclarece Gibran (1973). Por isso considero emblemático cultivar alguns desejos no horizonte da utopia a guiarem nosso trajeto. Por isso creio, por isso sigo, por isso vivo, por isso pesquiso, por isso “um trem chamado desejo”, desejo de concretizar a Formação Continuada como apoio à autonomia, à inovação e ao trabalho coletivo dos professores da escola básica; desejo de resgatar a crença em algumas utopias viáveis para auxiliar a nós, mulheres e homens da educação, a nos reconhecermos como sujeitos de nossa formação e de nossa trajetória e quem sabe, trazer novo ânimo para a educação. Quem sabe?...

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABRAMOVAY, M. e CASTRO, M. G. **Ensino Médio: múltiplas vozes /**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto- Portugal: Porto Editora, 1996.

_____. **Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente**. In: VEIGA, I. P. A. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico). p. 99-122.

ALMEIDA, L. e PLACCO, V. M. **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

AMIGUINHO, A. e CANÁRIO, R. (orgs). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa/Portugal: Educa, 1994.

ANASTASIOU, L. e ALVES, L.. **Processos de Ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3 ed. Joinville/SC:UNIVILLE, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, M. E. D. A.. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. xx, n. 68, p. 301-309, 1999.

AQUINO, J. G. (org). **Autoridade e autonomia na escola**. São Paulo: Summus, 1999.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. (org). **O estudo da escola**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: Barroso, J. (org). **O estudo da escola**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.

BARROSO, J. **A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas**. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). Formação Continuada e Gestão da Educação. São Paulo: Cortez, 2003a.

BAUER, M. **Análise de Conteúdo Clássica**: uma revisão. In: BAUER, Martin e GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAUER, M. e GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BICUDO, M. A. V., SILVA JUNIOR, C. A. da (org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Seminários e Debates).

BOBBIO, N. **O conceito de sociedade civil**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BOCK, A. M.; FURTADO, O. e TEIXEIRA, M. L. **Psicologias de aprendizagem**. São Paulo: Editora, 1996.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/ Portugal: Porto Editora, 1994.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei Federal nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil. Brasília, 21 de dezembro de 1996/Seção 1).

_____. Decreto Federal nº2.208 de dezembro de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Decreto Federal nº5154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: bases legais? Ministério da Educação. – Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRUNO, E., ALMEIDA, L. e CHRISTOV, L. H. (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. 7 ed. São Paulo: Loyola. 2006.

BRUNO, E. e CHRISTOV, L. H. **Reuniões na escola**: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda e CHRISTOV, L. H. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BRZEZINSKI, I. e GARRIDO, E. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores**: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, p. 82-100, set/out/nov/dez. 2001.

CANÁRIO, R. **A experiência Portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas**. In MARIN, A. J. *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

CANDAU, V. M. **A formação de educadores**: uma perspectiva multidimensional. *Em aberto*. Brasília, 1 (8): 19-21, ago. 1982.

CANDAU, V. M. **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANEN, A. **Competência pedagógica e pluralidade cultural**: eixo na formação de professores? *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo, n.102, p.89-107, nov.1997.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, J. M. **O não-lugar dos professores nos entrelugares de Formação Continuada.** Rev. Bras. Educ., jan/abr. 2005, nº 28, p.96-107. ISSN 1413-2478.

CAUTERMAN, M.M.; DEMAILLY, L.; SUTTYS, S. & BLIEZ-SULLEROT, N. **É útil a formação contínua de professores?** Porto/Portugal: Rés Editora, 1999.

CELANI, M. A. **A Educação continuada do professor.** Ciência e Cultura, São Paulo, 40 (2): 158-63, 1988.

CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas, MG, 2003.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares da memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (orgs.). Ensino Médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. 175p.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA J.A. e MATTOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores.** Portugal/ Porto: Porto, 2003.

COSTA, Thais Almeida. **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular.** Revista Brasileira de Educação, Campinas/SP, n.29, p.52-62, mai/jun/jul/ago 2005.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do bom professor:** influências na sua formação. 1989. Campinas/SP. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Campinas/SP, 1989.

CUNHA, M. I. da e FERNANDES, C. M. **Formação Continuada de professores universitários:** uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. Educação Brasileira. 16(32), p.189-213, 1º sem. 1994.

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I. P. A. (coord.). **Repensando a didática.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. **O professor Universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I. et alii. **Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e com a prática:** o caso da profissão docente. Rev. do Centro de Edu. Santa Maria, v.29, n.02, p.67-83, 2004.

CUNHA, M. I.(org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia Universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores, 2006.

D'AMBRÓSIO, U. Novos paradigmas de atuação e formação de docente. In: PORTO, Tânia Maria Esperon (org.). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas.** 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2003.

DAVIES, N. **O Fundef e as verbas da educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

DEMAYLLI, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. P.139 a 158 In: NOVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** 3ed. Lisboa, Portugal: Nova enciclopédia, 1992.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

_____. **Pesquisa, princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educar pela pesquisa.** São Paulo: Vozes, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A.(orgs.). **Cartografias do trabalho docente:** professor-pesquisador. Campinas/SP: Mercado de Letras. 1998.

ENGERS, M. E. A.. Seminário de Pesquisa Educacional do Curso de Doutorado do Pós-Graduação em Educação da PUCRS. **Paradigmas e metodologias de pesquisa em Educação:** notas para reflexão. Porto Alegre: EDICPUCRS, 1994.

ENQUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação** "Dossiê: interpretando o trabalho docente", Porto Alegre, n.4, 1991, p.41-61.

ESCUADERO, J.M. e BOLÍVAR, B. Inovação e mudança centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. In: AMIGUINHO, A e CANÁRIO, R (orgs). **Escolas e mudança: o papel dos centros de formação**. Lisboa/Portugal: Educa, 1994.

ESTEBAN, M.T. e ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M.T. e ZACCUR, E. **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro DP&A, 2002.

ESTEBAN, M.T. e ZACCUR, E. **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro DP&A, 2002a.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

ESTRELA, M. Tereza. **A formação contínua entre a teoria e a prática**. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Práxis).

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido**. São Paulo: Paulus, 2003.

FERNANDES, Cleoni. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – O desafio da construção pedagógica do conhecimento**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1999. Porto Alegre/RS. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 1999.

FERNANDES, N. L. R. **Professores e computadores: navegar é preciso**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 1986.

FERREIRA, N. S. C. **Podemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores**. In: PORTO, T. M. E. (org.). **Redes em construção**:

meios de comunicação e práticas educativas. 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2003.

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003a.

FERRETTI, C. J., ZIBAS, D. M. L. e TARTUCE, G. L.. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cad. Pesqui.**, maio/ago. 2004, vol.34, no.122, p.411-423. ISSN 0100-1574.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1998, vol. 24, no. 1 [citado 2008-01-12], pp. 37-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-2555. doi: 10.1590/S0102-25551998000100004

FONSECA, D. G. e PINTO, C. L. L. A (in)disciplina escolar: impactos sobre a formação docente. 30ª reunião anual da Associação Nacional de Pesquisadores em educação, 2006. **Pôster**.

FORNARI, E. **Trem da Serra – Poesias**. Porto Alegre: Editora da Livraria do Globo, 1928.

FORSTER, M. M. S. **(In)disciplinando a disciplina**: processo de construção da prática docente e do cotidiano escolar. Relatório CNPq. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, PPGEduc, 2004.

FORSTER, M. M. S. **(In)disciplinando a disciplina**: processo de construção da prática docente e do cotidiano escolar. Relatório CNPq. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, PPGEduc, 2005.

FORSTER, M. S. **(Re)significando a escola como espaço formativo**: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos. Relatório CNPq. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, PPGEduc, 2006.

FORSTER, M. M. S. et alii. Alguns caminhos para compreender o processo de construção da inovação. In: **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira e Marin Editores, 2006.

FORSTER, M. S. **(Re)significando a escola como espaço formativo**: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos. Relatório CNPq. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, PPGEduc, 2007.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FUSARI, J. C. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Seminários e Debates).

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E, ALMEIDA, I. e CRISTHOV, L. (orgs.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola. 2006.

GARCIA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, E., PIMENTA, S. e MOURA, M. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GARRIDO, E. e CARVALHO, A. M. P. de. **Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 107, p.149-168, julho 1999.

GARRIDO, E. Espaço de Formação Continuada para o professor coordenador. In: BRUNO, E., ALMEIDA, L. e CHRISTOV, L. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GASKEL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin e GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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

GENTILLI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILLI, P. Adeus à escola pública: a desorden neoliberal, a violencia do mercado e o destino da educação das maiorías. In: GENTILLI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor-pesquisador**. Campinas/SP: Mercado de Letras. 1998.

GIBRAN, K. G. **Parábolas**. Rio de Janeiro: Editora Vechi, 1973.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 1991. 77 p.

GIOVANI, L. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cadernos CEDES**. São Paulo, n. 44, p. 46-58, abril 1998.

_____. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. e CHAVES, S. M. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUTIÉRREZ, F. e PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã, v.3).

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARGREAVES, A., EARL, L e RYAN, J. **Educação para a mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001

HERNÁNDEZ, F. e M. VENTURA. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução J. Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

HIPÓLITO, A. e VIEIRA, J. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia contestação e controle. P. 271-283. In: HIPÓLITO, A., VIEIRA, J. e GARCIA, M.M. (orgs.) **Trabalho docente: formação e identidades**. Seiva: Pelotas, 2002.

HIPÓLITO, A., VIEIRA, J. e GARCIA, M.M. (orgs.) **Trabalho docente: formação e identidades**. Seiva: Pelotas, 2002.

HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20ed, Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-59.

JANELA AFONSO, A. **Reforma do Estado e Políticas educacionais**: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. Educação e Sociedade, Campinas, n.75, p.15-33, Ago. 2001.

JANELA AFONSO, A. Palestra proferida no PPGEDU da UNISINOS, São Leopoldo, março de 2004.

Palestra proferida no PPGEDU – UNISINOS.

JAPIASSÚ, H. e MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 3ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O Ensino Médio agora é para a vida**: entre o pretendido e o feito. Educação e Sociedade. Campinas, v.21, nº 70, abr. 2000.

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Sessão especial na 25ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação. Caxambu, MG, 2002.

_____. **Competência como práxis**: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim técnico do Senac, RJ, v.30, p.81-93, 2004.

_____. (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e sobre o saber da experiência. **Rev. Brasileira de Educação**. Campinas/SP, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Questões da Nossa Época; v.67).

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

LOPES, A. C. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: o caso do conceito de contextualização. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>LOPES.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. e D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MAIA, G. Z. A. **O trabalhador frente ao terceiro milênio**. In: Trabalho e crítica. Publicação do GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação.

MARIN, A. J. **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MARIN, A. J. et. alli. **Educação continuada e investigação-ação**: da relevância de uma fase exploratória. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MARTINEZ, V. C. **Estado do Bem-estar-social ou Estado social?**. Jus Navigandi, Teresina, a. 9, n. 656, 24 abr. 2005. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6623>>. Acesso em: 02 abr. 2006.

MARKET, W. Trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade – aspectos teórico-metodológicos para um conceito dialético de competência. Trabalho apresentado na 24ª reunião anual da Associação Nacional de Pesquisadores em educação, 2001.

_____. Educação Profissional e competência: mudanças no mundo do trabalho e conceitos pedagógicos para o ensino técnico. In: ZIBAS, Dagmar e BUENO, Maria. **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

MEDEIROS, M. **Trem-bala**. 12ed. Porto Alegre: L&PM, 1999.

MELLO, G. N. de. **Magistério de primeiro grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina (Brasil e Venezuela). Maceió: Edufal, 2004.

_____. **A mundialização da educação**: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela. Trabalho, Educação e Saúde, v.3, n.2, p. 397-408, 2005.

MENA BARRETO, A. H. P. **O que é ser professor**: imagem e memória na construção da profissionalidade docente. 2001. Pelotas/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS, 2001.

MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MITRULIS, E. **Ensaio de inovação no Ensino Médio**. Cadernos de Pesquisa. N.116, São Paulo, jul. 2002.

MONLEVADE, J. e FERREIRA, E. **O Fundef e seus pecados capitais**. Ceilândia/DF: Idéia Editora, 1997.

MONTEIRO, D. C. e GIOVANNI, L. M. **Formação Continuada de professores**: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MORAES, R. **Análise de conteúdo**: possibilidades e limites. In: ENGERS, M. E. A.. Seminário de Pesquisa Educacional do Curso de Doutorado do Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Paradigmas e metodologias de pesquisa em Educação: notas para reflexão. Porto Alegre: EDICPUCRS, 1994.

MOREIRA, H. E CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOROSINI, M. (et al.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

NACARATTO, A. VARANI, A. e CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho** docente: professor-pesquisador. Campinas/SP: Mercado de Letras. 1998.

NAGEL, Lízia Helena. A Sociedade do Conhecimento no conhecimento dos educadores. Rev. Univ. de Maringá. Maio de 2002, ano I, n. 04 - Quadrimestral - Maringá - PR – Brasil. Disponível em http://www.urutagua.uem.br//04edu_lizia.htm. ISSN 1519.6178

NAGLE, J. **As unidades universitárias e suas licenciaturas**: educadores x pesquisadores. In: CATANI, D. et alii (orgs.) Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.161-172.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica. **Educação e sociedade**, São Paulo, (14): 91-7, mai, 1983.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Práxis).

NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995a.

OLABUÉNAGA, J. I. Ruiz. La entrevista. In: OLABUÉNAGA, J. I. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.

OLIVEIRA, V. A Formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska (org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

OLIVEIRA, V. (org.). **Imagens de professor**: significações do trabalho. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2004a.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**: Terreno de contestação. Portugal: Porto, 2000.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**. Abordagem teórico-prática. 2ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PENTEADO, H. D. **Comunicação escolar**: uma metodologia de ensino. São Paulo: Salesiana, 2002.

PEREIRA, J. D. **Formação de professores – pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉREZ GOMEZ, A.I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTAN, J. Gimeno e A.I. PÉREZ GOMEZ. **Compreender e transformar o ensino**; trad. ROSA, Ernani F. da Fonseca. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PÉREZ GOMEZ. A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1997.

PESSOA, F. CASSAL S. T. (org.). **Poesias**. Porto Alegre: L&PM, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. P.15-34. In: PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, C. L. L. **A Pedagogia da Comunicação: as repercussões da formação contínua nas práticas docentes**. 2002. Pelotas/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS, 2002.

PINTO, C. L., et alii. No estar-junto a construção de sentidos e relações. In: PORTO, T. M. (org.) **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. São Paulo: Araraquara, 2003.

PINTO, C.L., MELLO, S. e SILVEIRA, D. O movimento de alunos e professores: a experiência de um curso de pós-graduação em serviço. UNIrevista - vol. 1, n. 2, abril, 2006.

PINTO, C. L. As reuniões pedagógicas e seu impacto nas práticas docentes: porque à vezes sim, porque às vezes não. V Congresso Internacional de Educação. Pedagogia (entre) lugares e saberes. 20 a 22/08, 2007.

PLACCO, V. M. e SILVA, S. H. A Formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E., ALMEIDA, L. e CHRISTOV, L. H. (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. 7 ed. São Paulo: Loyola. 2006.

Poemas no ônibus. Porto Alegre. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Cultura; 13 ed. Porto Alegre: unidade editorial da Secretaria Municipal da Cultura, 2004.

Poemas no ônibus. Porto Alegre. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Cultura, 13 ed. Porto Alegre: unidade editorial da Secretaria Municipal da Cultura, 2005.

POPKEWITZ, T. S. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de controle do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

PORTO, T. M. E. (org.). **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. 1 ed. Araraquara: JM Editora, 2003. 233p. p. 55-77.

PORTO, T. M. E. (org.). **Saberes e linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: Ed. Universitária, 2001.

POSSA, L. B. **As licenciaturas da UFSM e a incorporação da qualidade formal, política e cultural nos processos de formação do profissional da educação**. Santa Maria, (Univers. Federal de Santa Maria, dissertação de Mestrado, 1997).

PRADO, A. **Bagagem**. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

PRIETSCH, D. **A supervisão escolar e a formação de professores**. 2001. Pelotas/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas/RS, 2001.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, B. (et alii.) **A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de Pós-graduação em educação**: o caso do ano 2000. 25^o Reunião da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação. Trabalho encomendado. 2002.

RESENDE, L. M. G. de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3^a. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 5ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUINTANA, M. **Antologia Poética**. L&PM, 2001.

RUBELITA, C. R. **“Trem das ilusões”** Curitiba, 22/05/1988
www.sitedepoesias.com.br/poetas/rodrigues acesso em 15/10/2005

SANTOS, L. L. de C.P. Dimensões Pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. de A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

SCHÖN, D. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. e EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHOR, I. e FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SILVA, T. T. da (org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de controle do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Teoria Cultural e Educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Estudos Culturais, 4)

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1993.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

_____.(org.). **A Globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. "Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro". **Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de setembro de 2004. www.ces.uc.pt

TARDIF, M; LESSARD, C. E LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. In: Teoria e Educação: Porto Alegre: n. 4, 1991, p. 215-233.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento**: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: Dp & A editora, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuzsch. Petrópolis/RJ : Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. Los nuevos desafíos de la formación docente. **Revista de Tecnología Educativa**. Santiago, Chile, v.14, n.3, p. 323-337, 2000.

TIBALLI, E. F. e CHAVES, S. M. (orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TORRES, S. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática?. In: ALMEIDA, L. e PLACCO, V. M. **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

VASCONCELLOS, C. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 5 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2003.

_____. **(In)disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 15 ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VAZQUES, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA I.P.A. e CARVALHO M.H. “**A formação de profissionais da educação**” **Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica**. Brasília: MEC, 1994.

VEIGA, I. P. A. (coord.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 2004.

VITIELLO, N. (coord.), GONÇALVES, A. C. et. alii. **Manual de dinâmicas de grupo**. São Paulo: Iglu, 1997.

VIZENTINI, P. F. **A nova ordem global**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1999.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989.

WEISSMANN, H. (org.). Tradução Beatriz Neves. **Didática das Ciências Naturais**: contribuições e reflexões., Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANCHETTI, B. A. **A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio(ENEM)**: pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar. 2003. São Leopoldo/RS. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo/RS, 2003.

ZANCHETTI, B. A. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): pressupostos conceituais e repercussões na prática pedagógica. In: CUNHA, M. I.(org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ZEICHNER, K. M. e LISTON D. P. **Formacion del profesorado e condiciones sociales de la escolarización**. Madri: Ediciones Morata, 1997.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T. e ZACCUR, E. (orgs.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

ZIBAS, D. A reforma do Ensino Médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. de Educação**, São Paulo, Jan /Fev /Mar /Abr, n. 28, p. 24-36, 2005.

ZIBAS, D. M. L., KRAWCZYK, N. Acompanhamento e avaliação interativa da implantação das novas políticas de gestão do Ensino Médio. **Relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

A continuidade da formação profissional tem sido entendida como uma exigência do mundo atual, principalmente na nossa realidade, em que a tecnologia e os saberes evoluem em um ritmo frenético.

No que se refere à profissão docente no âmbito do Ensino Médio, um dos níveis que sofreu as maiores alterações com a Lei 9394/96, percebemos a demanda de, enquanto professores, lidarmos com situações novas e até então desconhecidas. Não só em decorrência da reforma, mas também porque os jovens mudaram sua forma de entender e reagir ao mundo que os cerca e sua aprendizagem está relacionada, mais do que nunca, a um processo educativo que os envolva e vá além da simples transmissão de informações.

A Formação Continuada de professores vem se mostrando um possível suporte ao fazer docente, sendo reconhecida como uma necessidade pelo governo federal e está prevista na LDB, no artigo 67, inclusive com afastamento periódico remunerado para esse fim. Porém, para que essa auxilie os educadores em sua prática pedagógica, precisa atender às suas necessidades e expectativas.

Por isso, nesta pesquisa de doutorado, queremos conhecer como você, professor do Ensino Médio, avalia as ações de Formação Continuada existentes e o que propõe para que o seu avanço seja efetivado. Sua opinião é fundamental, pois o retorno à Secretaria Municipal de Educação (SME), à 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE), à direção do CEFET/RS, as quais apoiaram nossa iniciativa, e às escolas, poderá subsidiar ações que atendam aos seus reais interesses.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: () municipal () estadual () particular () federal

Situação na instituição: () concursado () contratado

Disciplina que desenvolve:.....

Carga horária semanal de trabalho (incluindo outras escolas):.....

Tempo de magistério no Ensino Médio:

() até 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos

Ano de conclusão da graduação:.....

Pós-graduação: () sim () não

Ano de conclusão:.....

Nível: () especialização () mestrado () doutorado

1. Como você vem realizando a continuidade de sua qualificação profissional?

Marque 1 para a atividade que participa com maior frequência (o que mais faz), **marque 2** para a segunda que realiza com maior frequência e assim por diante (3, 4, 5 e 6). Caso não realize alguma das alternativas citadas, deixe-a em branco.

() Leituras

() Cursos sobre educação

() Cursos na área específica de atuação (disciplina que leciona)

() Simpósios, Seminários, Congressos

() Oficinas

() Outros (especifique).....

2. Com que frequência, em média, você realiza atividades do tipo: cursos, encontros, simpósios, seminários, congressos, oficinas? (Exemplo: um curso e um congresso, marcar 2 vezes)

() Não realizo () De 2 em 2 anos () 1 vez por ano () 2 vezes por

ano () Outro (especifique).....

3. Existe algum entrave que dificulta a sua participação?

() Sim

() Não

Explicita qual, no caso de ter marcado a opção "sim":

4. Você acredita que essas atividades têm contribuído para a sua prática docente?

() Sim

() Não

Por que?

Em caso afirmativo, cite três contribuições.

5. Com que propósito você participa dessas atividades?

- Melhorar a atuação profissional
- Progressão na carreira
- Sair da rotina
- Troca de experiências
- Atualização
- Outro (especifique)

6. A sua escola prevê, no calendário, reuniões para discutir assuntos pedagógicos?

- Sim
- Não

Caso você tenha respondido **afirmativamente** a questão 6, CONTINUE respondendo as questões de 7 a 15. Caso CONTRÁRIO, responda SOMENTE da 12 em diante.

7. Qual a frequência dessas reuniões?

- Semanais
- Quinzenais
- Mensais
- Bimestrais
- Semestrais
- Anuais
- Outro (especifique).....

8. Quais assuntos são tratados nesses encontros?

- Gerais sobre educação
- Planejamento de aulas
- Como trabalhar com a informática (word, internet) em sala de aula
- Problemas de aprendizagem
- Avaliação
- Novas metodologias de ensino
- Outros (especifique)

9. Esses assuntos são selecionados/indicados por quem?

- Pelo diretor
- Pela supervisão pedagógica
- Pela equipe diretiva
- Pelos professores

- Pelos professores em conjunto com a supervisão
 Outro (especifique).....

10. Com que frequência você vem participando dos encontros?

- Sempre Eventualmente Nunca

11. Essas reuniões têm auxiliado na sua prática docente?

- Sim Não Às vezes

Por que?.....

12. Com que frequência você gostaria que fossem realizadas reuniões para tratar de questões pedagógicas na sua escola?

- Mensais
 Quinzenais
 Semanais
 Outro (especifique).

13. Quais assuntos você sugere para essas reuniões?

14. Analisando a sua prática pedagógica, você identifica alguma dificuldade ou necessidade específica na qual gostaria de receber auxílio?

- Sim Não

Em caso afirmativo, qual?.....

15. Você gostaria de sugerir algo sobre as ações de Formação Continuada existentes (cursos, simpósios, oficinas, reuniões de formação, etc.) ou solicitar algum tipo de atividade a ser ofertada?

- Sim Não

Explicita.....

ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

1. Em sua interpretação o que ocasionou a suspensão do PRO-IFEM no Rio Grande do Sul?
2. Qual a sua percepção sobre a possibilidade de contribuição do PROFOCO/PRO-IFEM para a melhoria da qualidade do Ensino dos professores do Ensino Médio?
3. Qual foi o envolvimento da Secretaria Estadual de Educação com os programas?
4. Existem outras ações em andamento com verbas do PROMED, para o Ensino Médio no Estado?
5. No final do processo seletivo houve uma redução do número de horas do programa? Por quê?
6. Segundo informações que obtive, após a terceira etapa do programa, foi acrescentada às IES, a exigência de um laboratório móvel de informática para o uso dos formandos, a senhora confirma essa informação?

ANEXO C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS RESPONSÁVEIS PELA PÓS-GRADUAÇÃO NAS UNIDADES DE ENSINO SUPERIOR

1. Quais os cursos de Pós-graduação *Lato sensu* proporcionados pela unidade de Ensino Superior (Departamento, Instituto ou Faculdade)?
2. Qual o número de vagas oferecido?
3. Qual é o público alvo?
4. Como vem sendo a procura? Há excedente? De quais áreas são oriundos os profissionais aceitos?
5. Os professores da rede de Educação Básica os realizam?
6. Em caso negativo, quais podem ser os motivos?
7. Quais são os meios de divulgação?
8. Qual é a proposta do curso?
9. Qual o percentual de conclusão, em média?
10. Quais as prováveis causas da desistência?

ANEXO D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A UTILIZAÇÃO DA INFORMÁTICA NA ESCOLA

1. A escola possui laboratório de informática?
2. Como foi estruturado esse espaço?
3. Quantas máquinas existem em cada laboratório? São suficientes?
4. Quais são as opções da escola para o uso dos computadores?
5. Como foi definida?
6. Como a instituição vem organizando essa utilização?
7. Os professores estão utilizando com seus alunos? De que forma?
8. Em caso negativo, quais podem ser os motivos?
9. Como é o suporte técnico e pedagógico para o uso?
10. Há apoio para a manutenção das máquinas estragadas e da sala?
11. Existe a disponibilidade de máquinas para os professores organizarem atividades e/ou navegarem na internet? Onde e quantas?

ANEXO E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA PEDAGÓGICA DA 5ª CRE

1. Existe alguma ação de Formação Continuada prevista para o Ensino Médio no ano de 2008?
2. Como a senhora percebe o tratamento dispensado pelo MEC ao Ensino Médio?
3. Qual o apoio da 5ª Coordenadoria para os professores do Ensino Médio realizarem ações de Formação Continuada (liberação, redução de carga horária, financeiro)?
4. Em contato com o Departamento de Recursos Humanos obtive a informação de que curso com carga inferior a 360 horas, Pós-graduação *Lato sensu*, não estão ocasionando a progressão na carreira, a senhora confirma?
5. Em relação à Pós-graduação *Lato sensu*, existe algum tipo de apoio?
6. Qual a posição da Secretaria Estadual de Educação sobre o apoio à continuidade da formação dos seus profissionais?

ANEXO F – ARTIGOS REFERENTES À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO NA LDB 9394/96

- No art. 13 apresenta que os docentes incumbir-se-ão de:... Inciso V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.
- No art. 40, determina que "A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho".
- No art. 44, especifica que "a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (...) inciso I cursos seqüenciais de diferentes níveis (...); inciso II, cursos de graduação e inciso III, cursos "de Pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado , cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros" e "inciso IV, cursos de extensão".
- No título IV: dos profissionais da educação, art. 61 diz o seguinte: "a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço".
- No art. 63 dispõe: "os institutos superiores de educação manterão: (...) inciso III, "programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis".
- No art. 67, orienta: "os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: (...) Inciso II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (...) Inciso IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho".
- No art. 70. "Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos

básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: Inciso I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação”.

- No art. 87. “É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. (...) § 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: Inciso III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”.