

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA:  
TREINAR PARA REPRODUZIR OU FORMAR PARA  
TRANSFORMAR?**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**IZABEL CRISTINA UASKA HEPP**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2008**

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA:**

# **TREINAR PARA REPRODUZIR OU FORMAR PARA TRANSFORMAR?**

por

**Izabel Cristina Uaska Hepp**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

**Orientador (a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Menezes Pereira**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2008**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de  
Mestrado

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA:  
TREINAR PARA REPRODUZIR OU FORMAR PARA  
TRANSFORMAR?**

elaborada por:  
**Izabel Cristina Uaska Hepp**

Como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Profª Drª Sueli Menezes Pereira – (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Profª Drª Vera Maria Vidal Peroni – (UFRGS)**

---

**Profª Drª Elizete Medianeira Tomazzeti – (UFSM)**

Santa Maria, 26 de junho de 2008.

## AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora, Professora Doutora Sueli Menezes Pereira, pelas orientações na difícil escolha teórica, onde descobertas e conclusões foram permeadas por tensão, angústia, alegria e satisfação. Sentimentos contraditórios, porém igualmente intensos. Trajetória longa construída passo a passo entre idas e vindas, desfechos e retomadas. Em meio a tudo isso a sua presença foi muito importante.

Às professoras doutoras Flávia, Vera e Elizete que contribuíram para a qualidade deste trabalho.

Às Diretoras, Coordenadoras Pedagógicas e Professores que fizeram parte da pesquisa.

À minha família Ari, Aline e Camile pelo amor, carinho e apoio em todos os momentos. Peço desculpas pelas horas de isolamento e introspecção. Mas, para atingir meu objetivo, isto foi necessário.

À Marilete diretora da escola em que trabalho pelo apoio, pela compreensão, pela flexibilidade de horário para que pudesse terminar este trabalho.

Às minhas amigas Marta, Maira e Elezita pela amizade, conforto e apoio que me deram nas horas em que mais precisei.

À minha colega de curso e amiga Daniele pelas horas em que passamos juntas aprendendo uma com a outra.

E a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para a conclusão desta dissertação, meu muito obrigado.

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: TREINAR PARA REPRODUZIR OU FORMAR PARA TRANSFORMAR?**

Autora: Izabel Cristina Uaska Hepp  
Orientadora: Sueli Menezes Pereira  
Santa Maria, 26 de junho de 2008.

A presente Dissertação de Mestrado insere-se na Linha de pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Este estudo nasceu da vivência como profissional da educação na rede municipal de ensino de Santa Maria tendo como base analisar condições para superar práticas autoritárias da escola. Tendo como tema central a Formação Continuada na escola, o objetivo que direcionou a busca investigativa consiste em analisar propostas de formação continuada para professores do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria com a finalidade de verificar qual a perspectiva de cidadão e de profissional que está sendo proposto. Partindo desse objetivo, buscou-se verificar, nas propostas das escolas e nas palavras dos sujeitos, indicações voltadas para a formação do professor como intelectual orgânico, seguindo uma perspectiva gramsciana com vistas à superação da alienação e da escola como instituição isolada e supostamente neutra no contexto de dominação capitalista. Esta idéia, parte do princípio de que todo professor é um intelectual, porém, a serviço dos interesses dominantes. A reversão deste processo requer um profissional politicamente comprometido com a transformação dos sujeitos, da escola e, conseqüentemente, da sociedade. Para a realização da pesquisa foram utilizados os preceitos da pesquisa qualitativa, através da análise documental e questionários. A análise dos dados foi realizada com o auxílio da estratégia metodológica da Análise de Conteúdo na visão de Laurence Bardin (1977). Os resultados desta análise nos mostrou que a formação continuada de professores nas escolas pesquisadas contribui muito pouco para a formação do professor como intelectual orgânico numa perspectiva contra-hegemônica aos interesses dominantes, pois documentos e sujeitos, embora utilizem um discurso democrático, ainda não fazem uso de sua autonomia para construir coletivamente um plano de formação que avance sobre o senso comum, o que tem permeado propostas descontextualizadas, descontínuas e despolitizadas. Desta forma, a escola, através de planos de educação continuada, evidencia concepções e modelos que formam o professor distante da perspectiva de fazer da escola uma instituição a serviço dos interesses sociais, reproduzindo valores da hegemonia dominante e, portanto, tornando a formação continuada na escola, apenas uma atividade para cumprir obrigações burocráticas, sem que estas interfiram no “status quo” da escola que temos.

Palavras-chave: educação; formação continuada na escola; intelectual orgânico.

## **ABSTRACT**

Dissertation of Master's degree  
Pos-graduation program in education  
Universidade Federal de Santa Maria

### **THE CONTINUOUS FORMATION AT SCHOOL: TRAIN TO REPRODUCE OR FORM TO TRANSFORM?**

Author: Izabel Cristina Uaska Hepp  
Advisor: Sueli Menezes Pereira  
Santa Maria, 26 of June of 2008.

The present dissertation of master's degree is in the research line of public politics and educative practice of the pos-graduation program in education of the Federal University of Santa Maria – UFSM. This study rose of being a professional of education in the municipal net of teaching of Santa Maria and it has as base analyze conditions to overcome authorities practices of the school. Having as central theme the continuous formation, the objective that guide the investigative research is to analyze proposals of continuous formation to teachers of the fundamental teaching at schools of the municipal net of teaching in Santa Maria with the aim to verify which is the perspective of the citizen and of the professional that has been proposed. Following this objective, it was tried to verify, in the school proposals and in the subject words, clues to the teacher formation as an organic intellectual, following the Gramsci's perspective with insights to the superation of the alienation and of the school as an isolated institution and supposedly neutral in the context of capitalist domination. This idea, parts of the base that every teacher is an intellectual, but works to the dominant interests. The reversal of this process needs a professional politically involved in the transformation of the subjects, of the school and consequently of the society. To the realization of the research it was used the bases of the qualitative research through the documental analysis and questionnaire. The analysis of the data was realized with the help of the metodological strategy of the Content Analysis by Laurence Bardin (1977). The results of this analysis showed us that the continuous formation of the teachers in the schools studied is not contributing to the formation of the teacher as an organic intellectual in a perspective against-hegemony to the dominant interests, as documents and subjects, although using the democratic discourse, do not use their autonomy to build together a plan of formation that goes over the common sense, what has gone through proposals descontextualized, discontinuous and depoliticized. In this way, the school, through plans of continuous education, evidences conceptions and models that form the teacher away of the perspective of doing the school an institution to work social interests, reproducing values of the dominant hegemony and thus the continuous formation at school is just one activity to do bureaucratic obligations, without this interferes in the 'status quo' of the school we have.

Key-words: education, continuous formation, intellectual organic

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 Significado dos termos empregados na formação continuada de professores – Tendência Clássica.....	36
Quadro 1.2 - Categorias estabelecidas <i>a priori</i> para análise de conteúdo dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP e Planos de Formação Continuada – PFC..	112
Quadro 1.3 - Categorias estabelecidas <i>a priori</i> e <i>a posteriori</i> para análise de conteúdo dos questionários.....	113

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE A - Ofício para as diretoras das escolas municipais de Santa Maria.....</b>	<b>186</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário.....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE C – Respostas dos sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE D – Categorias estabelecidas a priori para estudo do PPP e Plano de Formação Continuada.....</b>	<b>196</b>

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>200</b>
--	------------

## LISTA DE SIGLAS

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação Básica  
IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
ABE – Associação Brasileira de Educação  
IPES - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais  
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros  
ESG – Escola Superior de Guerra  
MEC – Ministério da Educação  
AID – Agency for International Development  
IDAC – Instituto de Ação Cultural  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento da Economia  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PFC – Plano de Formação Continuada  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS: BASES DE SUSTENTAÇÃO PARA O ESTUDO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1.CARACTERIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SEUS DIFERENTES ENFOQUES .....</b>	<b>24</b>
<b>1.1 As palavras e seus significados .....</b>	<b>24</b>
1.1.1 Educação Permanente, Formação Continuada ou Educação Contínua: Questão Semântica?.....	28
<b>1.2 Tendências e modalidades de formação continuada.....</b>	<b>32</b>
1.2.1 Tendência clássica e suas modalidades.....	34
1.2.2Tendências atuais em formação continuada.....	37
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2 REVISANDO A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.....</b>	<b>38</b>
<b>2.1 A formação inicial e continuada de professores no período da ditadura militar dos anos 60 aos anos 80.....</b>	<b>47</b>
2.1.1 A educação permanente durante os anos da ditadura militar.....	55
<b>2.2 A formação inicial e continuada de professores nas políticas educacionais dos anos 90 .....</b>	<b>66</b>
2.2.1 Anos 90.....	66
2.2.1.1Competências e reflexividade nas Diretrizes Curriculares Nacionais.....	71
2.2.1.1.1 O desenvolvimento de competências.....	71
2.2.1.1.2.O professor reflexivo.....	73
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO DE AUTONOMIA DA ESCOLA.....</b>	<b>83</b>
<b>3.1 A autonomia da escola e formação continuada.....</b>	<b>83</b>
<b>3.2 A formação continuada na escola e a formação do professor como intelectual orgânico.....</b>	<b>92</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	

<b>4. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS PARA INVESTIGAR A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA.....</b>	<b>107</b>
<b>4.1 Definindo a pesquisa.....</b>	<b>107</b>
4.1.1 Pesquisa documental.....	108
<b>4.2 Instrumentos de pesquisa .....</b>	<b>108</b>
4.2.1 Documentos.....	108
4.2.2 Questionário.....	109
<b>4.3 Método de análise dos dados.....</b>	<b>110</b>
4.3.1 Análise de conteúdo.....	110
<b>4.4 Contextualizando o campo de pesquisa.....</b>	<b>114</b>
4.4.1 Apresentando a rede municipal de ensino de Santa Maria.....	114
4.4.2 As escolas e os sujeitos da pesquisa.....	116
 <b>CAPÍTULO V</b>	
<b>5. ANALISANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA.....</b>	<b>126</b>
<b>5.1 Explicitando os temas e as categorias de análise.....</b>	<b>126</b>
<b>5.2 Análise e interpretação dos temas e categorias.....</b>	<b>127</b>
5.2.1 Concepção de formação continuada.....	127
5.2.1.1 A formação continuada como atualização, aperfeiçoamento e reciclagem.....	128
5.2.1.2 A formação continuada como momento de reflexão da prática.....	130
5.2.2 A necessidade da formação continuada considerando a escola que temos e a democratização da gestão.....	133
5.2.2.1 Concepção de gestão.....	133
5.2.3 A percepção dos professores sobre a formação continuada na escola.....	138
5.2.3.1 Percepção positiva e negativa .....	138
5.2.4 A construção e a participação do professor na formação continuada na escola.....	140
5.2.4.1 O envolvimento.....	140
5.2.5 Organização e operacionalização da proposta de formação continuada na escola.....	143
5.2.5.1 A reunião como espaço de formação continuada.....	143
5.2.6 As metodologias .....	146
5.2.6.1 Palestra – leitura e discussão ou debates de idéias.....	146
5.2.7 As temáticas.....	150
5.2.7.1 Dimensão humana.....	150
5.2.7.2 Dimensão técnica.....	154
5.2.7.3 Dimensão política.....	156
5.2.8 O efeito da formação continuada na organização pedagógica da escola.....	158

5.2.8.1 Efeito positivo na prática pedagógica x efeito positivo na organização pedagógica da escola.....	158
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>200</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS: BASES DE SUSTENTAÇÃO PARA O ESTUDO

Nos últimos anos, com o acesso à escola garantido para a maioria das crianças brasileiras, é cada vez mais crescente a preocupação com a melhoria da qualidade da educação, principalmente na escola pública. Esta é uma necessidade, não só da educação como direito de cidadania, como um imperativo para superar o quadro de dificuldades que atravessa a educação brasileira, considerando o fracasso escolar e o baixo desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio revelado através de pesquisas sobre os índices educacionais do país.

Para responder a esse desafio, é prioritário e urgente que a escola promova mudanças na sua estrutura, na sua cultura organizacional e, principalmente, nas práticas pedagógicas que desenvolve.

O balanço do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica divulgado em fevereiro de 2007, demonstra que os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental tiveram um desempenho melhor em 2005 em relação a 1995. Atingiram 172,3 em Português e 182,4 em Matemática. Contudo, o desempenho dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Português e Matemática caiu para 257,6 e 271,3 respectivamente, em relação a 1995, quando as médias obtidas foram: 290 em Português e 281 em Matemática, numa escala de zero a 500.

De acordo com o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2005<sup>1</sup>, o quadro retratado pelos resultados das avaliações demonstra que a situação atual do ensino é dramática. Apenas um pequeno número de cidades (243) conseguiu obter, nas duas etapas (1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental oferecido pelas redes municipais, um IDEB igual ou superior a 5. De 1ª a 4ª séries das 4.349 cidades avaliadas, 4.112 obtiveram um índice inferior a 5, ou seja, uma taxa de 94,5%. Na fase da 5ª à 8ª série, o total de municípios com índice inferior a 5 foi de 2.453, entre os 2.467 avaliados – taxa de 99,4%.

---

<sup>1</sup> Dados obtidos no site <http://ideb.inep.gov.br/Site/>. Acessado em: 16/07/2007.

Numa escala de zero a dez, o Brasil tem hoje um IDEB médio de 3,8 na primeira fase do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), de 3,5 na segunda (5ª a 8ª séries) e 3,4 no Ensino Médio.

A média do Rio Grande do Sul é 4,2 para a primeira fase do Ensino Fundamental, 3,5 na segunda fase do Ensino Fundamental e 3,4 para o Ensino Médio.

A análise dos dados demonstra que praticamente todas as cidades brasileiras estariam reprovadas. Do interior às capitais, nenhuma delas obteve índice superior a 5.

Neste contexto se insere o município de Santa Maria cuja média é 4,1 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 3,8 nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os dados apresentados acima são de 2005, contudo, há muito tempo, autores como Romanelli (1978) e Plank (2001), assim como os dados da UNESCO nos chamam a atenção quanto aos baixos índices da educação brasileira em relação a outros países, até menos desenvolvidos que o Brasil.

Quais seriam as causas apontadas para o fracasso escolar evidenciado no baixo desempenho dos alunos?

Vemos que a maioria das pesquisas realizadas para compreender os problemas de aprendizagem e o fracasso escolar, evidenciado pelos altos índices de repetência, evasão e desempenho têm apontado, entre outros fatores, a precariedade das condições funcionais e estruturais da escola. Entretanto, é comum observar que a responsabilidade do insucesso da aprendizagem escolar ainda é atribuída ora ao aluno e sua família, ora à baixa qualidade da formação inicial do professor e aos métodos escolhidos por ele.

No caso dos professores, a saída, hoje, apontada para a superação dos problemas causados pela baixa qualidade da formação inicial é a formação continuada. Isto é observado no discurso oficial, através da legislação educacional, no discurso das entidades mantenedoras, no discurso das escolas e dos próprios professores e no crescente número de estudos e pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais envolvendo o tema da formação continuada.

Ao analisarmos grande parte dos estudos já realizados e em andamento sobre o tema “formação continuada de professores”, observamos que cada pesquisador procura, de acordo com o seu interesse, enfocá-lo de maneira diferenciada.

Vemos então, estudos feitos sobre a formação continuada que levantam as tendências e modalidades em diferentes épocas; estudos que apontam para a necessidade da formação continuada de professores como forma de se apropriar das novas tecnologias educacionais; estudos que mostram a importância da formação continuada para o desenvolvimento dos saberes de determinada área do conhecimento e da profissionalidade docente, etc.

Em um estudo anterior sobre formação continuada de professores<sup>2</sup>, analisamos o Plano de Formação Continuada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto, situada em Santa Maria/RS, plano elaborado em 2002. A partir dessa análise fizemos também uma autocrítica do nosso trabalho, enquanto Coordenadora Pedagógica da referida escola, quando do planejamento e execução deste plano.

Em nossa análise, concluímos que: 1) embora a escola pesquisada tenha apresentado aspectos positivos, como a reflexão teórica da prática e entender que a escola é o *Lócus* da formação continuada, esta não contribuiu para a formação de um compromisso dos professores com a gestão da escola em seus aspectos administrativo-pedagógico, financeiro e político, porque foi um plano pensado e executado apenas pelas coordenadoras pedagógicas, o que demonstra a não superação da divisão do trabalho, entre o pensar e o fazer, o que distancia o corpo docente de assumir compromisso mais direto com a solução dos problemas de aprendizagem por eles enfrentados; 2) com isto, ou seja, com o não envolvimento dos professores como um todo na gestão da escola, ficou evidente o desconhecimento da legislação pelos professores, o que não lhes permitiu ocupar os espaços de autonomia que agora lhes é assegurada em lei, de buscarem sua própria formação continuada, de se educarem, de possibilitar a aprendizagem do continuar aprendendo em conjunto na própria escola; 3) ao construir uma nova proposta de formação continuada a Escola deveria favorecer a democratização da concepção, da gestão e da execução da prática social escolar, concretizando como função da escola tornar cada vez mais qualificado o profissional que nela atua, para viver agindo como cidadão dirigente.

---

<sup>2</sup> Estudo realizado em 2003 e 2004 para o Curso de Especialização em Gestão Educacional – PPGE – Centro de Educação – UFSM – intitulado: Educação Continuada: uma necessidade para a superação da divisão do trabalho na escola.

Entendemos com a análise realizada que a democratização da escola depende da democratização da função de pensar, conceber, decidir e executar coletivamente o saber fazer pedagógico possibilitando aos educadores construir uma nova cultura organizacional da instituição educativa, compartilhar significados, desenvolver habilidades, criticar posturas e propostas produzindo conhecimentos e novas formas de intervenção, com vistas à promoção do professor e do aluno e, conseqüentemente, oportunizando a melhoria na qualidade do ensino.

Hoje, depois das leituras realizadas durante o Curso de Mestrado em Educação poderíamos dizer, conforme Lá Boetie (2003), em Discurso da Servidão Voluntária que fomos um “tiranete” na pele de uma Coordenadora Pedagógica que, seguindo determinações de “tiranos”, ajudou a construir um plano de Formação Continuada autoritário e que mostra claramente a centralidade do poder e a divisão do trabalho na escola.

Ficou claro que o estudo do tema não se esgotou no trabalho desenvolvido e que poderíamos continuar investigando o mesmo a partir da própria conclusão a que chegamos. Assim, a partir dessa vivência como profissional da educação e tentando superar a prática autoritária desenvolvida anteriormente, temos o seguinte problema de pesquisa: a formação continuada na escola está contribuindo para a formação do professor como intelectual orgânico<sup>3</sup> comprometido politicamente com a transformação dos sujeitos, da escola e das práticas autoritárias que nela acontecem?

Hoje, pela atual legislação e política educacional os professores são considerados como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema e nesse sentido a formação inicial e continuada de professores e a valorização dos profissionais da educação, no que diz respeito a plano de carreira, melhor salário, etc, assumem papel importante para a superação do fracasso escolar brasileiro.

A Constituição Federal de 1988 apresenta como princípio constitucional a valorização dos profissionais da educação. A LDB/96, embora subordinada às

---

<sup>3</sup> Antônio Gramsci em “Os intelectuais e a organização da cultura” (1988) discute o papel os intelectuais como os que fazem as relações entre as diferentes classes sociais possibilitando uma visão de mundo mais unitária e homogênea. Dividiu os intelectuais em duas categorias, os tradicionais e os orgânicos, estes têm a função de organizar, homogeneizar os conceitos de uma nova cultura, uma nova concepção de mundo. Sendo que os intelectuais orgânicos podem estar a serviço da hegemonia dominante ou lutar por uma contra-hegemonia da classe dominada. Em nosso caso, colocamos o professor como um intelectual orgânico que luta por uma contra-hegemonia da classe dominada.

recomendações dos organismos internacionais que colocam a formação de professores centrada no eixo das competências e na reflexividade, como veremos adiante, apresenta um capítulo específico sobre os profissionais da educação.

Planos de Estado - PNE/2001<sup>4</sup> - e de governo – PDE/2007<sup>5</sup> - e o Decreto Presidencial nº 6.094/2007 que apresenta o Plano de Metas: Compromisso de todos pela Educação, embora sigam uma lógica meritocrática, também colocam a formação inicial e continuada e a valorização dos professores como prioridade para a superação do fracasso escolar.

Vários programas de formação de profissionais da educação básica – inicial e continuada, são propostos por estes dois planos, como por exemplo:

- Formação continuada, na área de gestão.

Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Pró-gestão, Progestão Pedagógica, Profuncionario (Programa de Formação a Distância para Trabalhadores da Educação Básica), FormAção pela Escola (Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas ações do FNDE), Pró-Conselho (Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação).

- Formação inicial, de nível médio para professores:

Proinfantil (Programa de Formação Inicial para professores em exercício na Educação Infantil), Pró-Formação (Programa de Formação Inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental).

- Formação inicial e continuada para professores graduados nas áreas da educação básica:

Gestar (Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar), Praler (Programa de Apoio a Leitura e a Escrita), Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, Pró-Licenciatura – Fase I e Fase II (Programa de Formação Inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio), UAB – Cursos de graduação e especialização, Cursos Presenciais de Licenciatura das IES públicas federais em *Campi* já existentes, Expansão dos Cursos Presenciais de Licenciaturas das IES públicas federais através do REUNI, Expansão dos Cursos Presenciais de Licenciatura das IES públicas federais através da criação de novas IFES e Expansão dos *Campis* das

---

<sup>4</sup> Plano Nacional da Educação

<sup>5</sup> Plano de Desenvolvimento da Educação

IFES em operação, Cursos Presenciais de Licenciaturas da IES públicas estaduais, Cursos Presenciais de Licenciatura dos IFETS , Cursos de Especialização Presenciais oferecidos pelas IES públicas federais e estaduais, Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA.

- Formação continuada para professores da educação especial:

Educar na Diversidade, Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

- Formação inicial e continuada para professores de EJA, Campo, Indígena, Quilombola e outras da SECAD:

Educar na Diversidade, Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

- Formação para educação do trabalho:

Proeja, Ensino Médio Integrado, Programas Especiais de Formação Pedagógica, Licenciaturas Tecnológicas.

- Formação continuada em Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação:

Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, PROINFO Integrado – Educação Digital e Tecnologias na Educação e Ensino e Aprendendo com as TIC.

Junto a estas propostas de governo, a escola, de acordo com a LDB/96, artigos 15, 61,63,67 e 80, tem a autonomia necessária para prever, organizar e operacionalizar a formação continuada de seus profissionais.

Desse modo, é neste espaço, legalmente instituído, que defendemos a idéia de formação do professor como intelectual orgânico a serviço da transformação da escola.

Para isto, temos como suporte teórico as idéias de Gramsci, pensador que preconiza ações contra-hegemônicas, ou de resistência à educação como aparelho de reprodução das desigualdades sociais através do professor como intelectual orgânico e desenvolve estas idéias com muita perspicácia e profundidade abarcando a questão da educação e especificamente, a formação do intelectual orgânico. É um autor ao mesmo tempo clássico e atual, considerando que suas análises e propostas

o credenciam como um dos mais brilhantes intelectuais de esquerda do século XX dando-nos subsídios para as análises do nosso tempo.

Na perspectiva gramsciana, portanto, defendemos a formação do professor como intelectual orgânico a serviço dos interesses sociais, visto que, através do trabalho pedagógico, ele pode contribuir para a sua emancipação política e social e daqueles com quem ele convive diariamente – alunos, colegas, comunidade numa perspectiva contra-hegemônica à escola que hoje domestica, conforma e aliena.

Esta idéia, parte do princípio de que todo professor é um intelectual, porém, a serviço dos interesses dominantes. A reversão deste processo requer um profissional politicamente comprometido com a transformação dos sujeitos, da escola e, conseqüentemente, da sociedade.

Assim, se a formação inicial de professores não contribuiu e não contribui para a formação do profissional como um intelectual orgânico a serviço dos interesses sociais, entendemos que cabe a própria escola, utilizar os espaços de autonomia concedida e construir uma proposta de formação continuada que contribua para a construção deste intelectual através de uma formação técnica, política e humana que o leve a emancipação como pessoa e como profissional.

A partir do problema exposto, propõe-se como objetivo geral: analisar a proposta de formação continuada que se desenvolve nas escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria, de modo a verificar em que perspectiva a escola desenvolve sua proposta de formação continuada, ou seja, que tipo de cidadão e de profissional está sendo proposto nesta tarefa.

Desse objetivo geral, ramificaram-se objetivos específicos com a finalidade de possibilitar melhor compreensão da realidade em estudo, ou seja:

- a) investigar a utilização dos espaços de autonomia da escola para a construção da proposta de formação continuada;
- b) investigar as razões que motivam a escola e seus professores para a formação continuada;
- c) identificar os participantes da construção da proposta de formação continuada;
- d) identificar a concepção de formação continuada proposta pela escola e quais as teorias que a fundamentam;
- e) através dos mecanismos e dos objetos de estudo, verificar a ideologia subjacente na proposta;

f) verificar se a inter-relação entre escola e contexto sócio-político e econômico dominante é uma questão abordada na formação;

g) verificar a prática da participação do professor nas atividades de formação continuada;

h) verificar como a escola utiliza seu espaço de autonomia administrativo-pedagógica para criar espaços formais e sistematizados de formação continuada;

i) verificar como a escola viabiliza seu projeto de formação continuada em consonância com o seu Projeto Pedagógico.

Para o desenvolvimento da pesquisa nos valem de uma amostra de seis (6) escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e como sujeitos, Coordenadores Pedagógicos e Professores do Ensino Fundamental das escolas, o que será melhor especificado no capítulo referente a metodologia.

A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou instrumentos como questionários e documentos das escolas referentes à proposta de formação continuada de professores em escolas da Rede Municipal de ensino de Santa Maria. Foram analisados: o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Formação Continuada. Coordenadores Pedagógicos e Professores das escolas escolhidas para a pesquisa responderam a um questionário com 8 (oito) questões. A análise e interpretação dos dados coletados seguem os pressupostos de Laurence Bardin (1977) através da Análise de Conteúdo, a partir de categorias extraídas, tanto dos documentos, quanto dos questionários que foram analisadas de acordo com a técnica da Análise Temática. A metodologia apresentada aqui sucintamente, será explicitada no capítulo IV.

A estrutura deste estudo se constitui em torno de cinco capítulos e buscam discutir a formação continuada de professores na escola na perspectiva do existente e do possível de ser construído.

No **primeiro** capítulo caracterizamos a formação continuada em seus diferentes enfoques e apresentamos as tendências e modalidades de formação continuada mais utilizadas em nossa realidade educacional, tanto em sistemas, quanto em instituições de ensino. Neste capítulo abordamos, através de estudos de Vera Candau (1996), a tendência clássica, que tem a universidade como *lôcus* do conhecimento, na qual a autora salienta a formação continuada através de treinamentos e as tendências atuais propostas pela LDB/96, feitas na própria escola por determinação dos professores quando da decisão do projeto pedagógico.

O **segundo** capítulo faz uma retomada histórica da formação inicial e continuada de professores no Brasil. Inicialmente, fizemos uma breve retomada da colonização até a década de 1960. Após, aprofundamos a história da formação inicial e continuada de professores no período da ditadura militar dos anos 1960 e as políticas educacionais de formação nos anos 90. Durante os anos 60 evidencia-se a idéia de Educação Permanente, introduzida no Brasil por Pierre Furter e criticada por autores progressistas, entre eles Moacir Gadotti, cujas idéias nos auxiliam em nossa análise. Nos anos 90 e dias atuais abordamos a formação de professores centrada no desenvolvimento de competências e na reflexão da prática.

O desenvolvimento de competências é expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena regulamentadas no Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002. Alguns críticos vêm no conceito de competências, uma volta ao tecnicismo, outros afirmam que pode levar o professor a um trabalho individual e solitário, pois a reflexão fica restrita a sala de aula e a escola onde atua. Esse trabalho individual produziu, de forma sutil, novas formas de dependência, pois tirou da formação de professores a dimensão político-epistemológica, que possibilitaria o desenvolvimento coletivo de sua profissionalidade e de seus conhecimentos.

Através de Pimenta (2002), vimos que o conceito de professor reflexivo formulado por Schön acabou sofrendo um “esvaziamento” no Brasil a partir dos debates e promulgação da LDB 9394/96, lei que segue o modelo econômico e político neoliberal, e, conseqüentemente, as políticas do Banco Mundial que procura adequar a formação dos profissionais às demandas do mercado globalizado, reproduzindo modelos de Reformas Curriculares implantadas em outros países. Com esta Lei, a reflexão ficou limitada a reflexão da prática individual do professor (CARBONELI, 1996; GENTILLI, 1995).

A ênfase dada ao desenvolvimento de competências e o professor reflexivo, fez proliferar em todas as instâncias formativas cursos de formação continuada com a finalidade de “construir”, “aprimorar” ou “desenvolver” as competências requeridas pelo mercado de trabalho. Durante todo o capítulo fica evidente que a formação de professores, inicial e continuada, sempre esteve a serviço dos interesses das classes dominantes.

No **terceiro** capítulo abordamos a formação continuada no espaço de autonomia da escola. Inicialmente, a necessidade e a ênfase dada atualmente pelas políticas educacionais à formação continuada, que garantiram, via legislação educacional (Lei 9394/96 - LDB/96), a “autonomia” necessária para que a escola se torne a responsável pela formação do professor.

No final deste capítulo tratamos da formação continuada na escola como meio de formação do professor como intelectual orgânico na perspectiva gramsciana, indicando a importância do compromisso político do professor no sentido de resgatá-lo como intelectual, não mais a serviço da hegemonia dos interesses dominantes, mas, visando uma contra-hegemonia através de um trabalho conscientemente voltado para a formação do cidadão crítico, criativo e politicamente preparado para a transformação social.

O **quarto** capítulo é responsável por traçar as premissas metodológicas da busca científica, descrevendo o tipo de pesquisa, o processo de coleta de dados, os locais e os sujeitos que serão envolvidos na investigação e o plano de análise de dados, com vistas a auxiliar no processo de desvelamento dos objetivos específicos.

O **quinto** capítulo é destinado a análise da formação continuada nas escolas municipais de Santa Maria sob a luz do referencial teórico construído e dos dados coletados durante a pesquisa de campo.

Logo, a relevância e justificativa desta proposta investigativa centram-se na tentativa de analisar a realidade das escolas e subsidiar propostas de formação continuada de professores na escola.

## CAPÍTULO I

### 1 CARACTERIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SEUS DIFERENTES ENFOQUES

#### 1.1 As palavras e seus significados

Acreditamos que as palavras guardam em seu corpo as marcas de sua história, de sua origem. Seus significados primeiros permanecem vivos e suas raízes alimentam continuamente o imaginário que dirige a evolução semântica. Desse modo, cada vez que se emprega uma palavra, junto ao que se pretende dizer, ressoam todos os seus sentidos, explícitos e implícitos, atuais e potenciais, insinuando, revelando e promovendo o enriquecimento conceitual da língua.

Luria (1987, p.27) nos mostra um ponto essencial: “O elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas, individualiza suas características. Designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência”.

Por outro lado, Bakhtin (1995, p. 36-7) ensina: “A palavra é o fenômeno ideológico por excelência [...] é o modo mais puro e sensível da comunicação”.

Com Bakhtin (1995), passamos a tomar consciência de que não são palavras o que falamos, escutamos ou escrevemos, mas sim seu conteúdo, ou seu sentido ideológico ou vivencial.

Desse modo, por ser a palavra o elemento fundamental e por ela ser um fenômeno ideológico observamos nos estudos teóricos sobre o tema formação continuada que os autores pesquisados utilizam ora a expressão “educação continuada”, ora “formação continuada” e achamos por bem trazermos neste momento à discussão a diferenciação etimológica e semântica das palavras “educação” e “formação” na tentativa de elucidarmos o sentido ideológico dessas duas palavras.

**EDUCAÇÃO** – Segundo Ferreira (1993, p.197), Bueno (1974, p.1061) e Cunha e Mello Sobrinho (1982), a etimologia da palavra educação provém dos

vocábulos latinos, *educare, educere, educationem* e significa o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano e a sua inserção na sociedade, ou processo de aquisição de conhecimentos e aptidões que preparam o indivíduo para o mundo.

**FORMAÇÃO** – Segundo Bueno (1974, p.1442), etimologicamente a palavra formação vem do latim *formationem* e pode significar: “ato ou modo de formar ou constituir algo; criação; constituição; modo como uma pessoa é criada; educação” ou “conjunto de conhecimentos relativos a uma área científica ou exigidos para exercer uma atividade; instrução;” ou de outra forma: “conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa (formação acadêmica, formação técnica, etc.)” FORMAR – do Latim *formare, de forma*, significa criar, modelar, constituir, reunir os elementos, as partes de um todo, dando-lhe a aparência, o exterior. Imaginar, criar o seu estilo, a sua maneira de expressar. Dar a alguém os conhecimentos necessários para o desempenho de uma carreira, ofício (BUENO, 1974,p. 1443).

Como vemos, o conceito de educação é mais amplo e complexo. Diz respeito ao desenvolvimento humano, em suas trajetórias de vida, desde o nascimento até a morte. É inerente à sociedade humana, devido a sua origem coincidir com a origem do homem. Como o homem não possui um aparelho instintivo como o dos animais, precisa ser socializado para sobreviver. Isto significa que necessita ser educado. Se pensarmos numa dimensão mais ampla da educação, vamos perceber que ela não é só uma questão escolar. A educação acontece na sociedade, na família, na escola, em todos os setores. No mundo contemporâneo, vivemos mediações em que a educação passa a ter um sentido mais amplo. Educação não é algo que se restringe às crianças e aos adolescentes. Todos nós, em todos os estágios da vida, estamos passando por processos de educação.

O homem, então, é educado de maneira informal e formal pela família e pela escola respectivamente, instituições educativas, estas, encarregadas de atuar, segundo Cambi (1999, p.203), “na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade”, pois:

A ambas é delegado um papel cada vez mais definido e mais incisivo, de tal modo que elas carregam cada vez mais uma identidade educativa, de uma função não só ligada ao cuidado e ao crescimento do sujeito em idade evolutiva ou à instrução formal, mas também à formação pessoal e social ao mesmo tempo. As duas instituições chegam a cobrir todo o arco da infância-adolescência, como “locais” destinados à formação das jovens

gerações, segundo um modelo socialmente aprovado e definido (CAMBI, 1999, p.203).

A escola moderna como conhecemos hoje, lugar da educação formal, foi uma criação burguesa do século XVI. Fruto de uma construção histórica e social, essa escola foi pensada para atender a formação do homem-cidadão, do homem técnico, do intelectual necessário ao desenvolvimento do capital e não mais a formação do bom cristão, como acontecia na Idade Média.

A educação e a escola moderna sofrem influências de um fato histórico importantíssimo ocorrido no final do século XVIII, a Revolução Industrial. Devemos considerar esta revolução como um dos principais marcos do século XVIII, pois através desta os rumos da sociedade foram modificados, inclusive os da educação.

Manacorda (2002, p. 248) coloca que a Revolução Industrial afeta a vida dos homens, pois além de transformar o modo de produção através da modificação dos processos de trabalho, no qual o trabalho artesanal é abolido, traz consigo mudanças significativas nas idéias e na moral. Portanto, nas formas de instrução, “[...] abrindo espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas [...]”. Mostra ainda que a Revolução Industrial além de modificar a vida social naquele momento histórico, traz transformações que modificaram a história da humanidade:

É uma maturação de consciência que não se compreende levar em conta o desenvolvimento do real com a revolução industrial, que não somente efetua o encontro entre artes liberais e mecânicas, entre geometria intelectual e experimental, mas subtrai o homem em crescimento, o adolescente, da angústia familiar e corporativa e joga-o no mais vasto mundo social. O nascimento da escola pública é contextual ao da fábrica e comporta grandes mudanças na vida social dos indivíduos (MANACORDA, 2002, p. 249).

Conclui-se que a escola moderna foi criada como forma de disciplinar, organizar, regularizar, homogeneizar, enfim, criar hábitos relacionados ao trabalho industrial, tornando as crianças das classes trabalhadoras dóceis e obedientes para que, mais tarde, pudessem se adequar sem problemas ao trabalho nas indústrias. Esta foi e continua sendo a missão da escola, ou seja, preparar o homem para atender as exigências do modo de produção capitalista, viver e conviver nesta sociedade.

Assim, família e escola (e outras instituições) são os responsáveis pela educação ou “educações” do indivíduo como nos afirma Brandão (1981, p.7).

Segundo as definições da palavra 'formação' esta está contida na 'educação' do indivíduo e diz respeito aos conhecimentos adquiridos através da educação formal (formação acadêmica, técnica, etc.) para exercer uma determinada atividade em uma área do conhecimento humano. Assim, a formação tem muito mais a ver com a constituição do sujeito para a aprendizagem direcionada para o desempenho de uma função ou de um trabalho.

O processo educativo que se dá no ambiente familiar, através de modelos, valores, exemplos, é um processo informal que pressupõe não só diálogo harmônico, mas também conflitos. O processo de educação que se passa na escola, é mais formal, mais amplo, global e contempla o processo de formação, pois forma o ser não só para capacidades técnicas, mas também o ser integral, cidadão, com posicionamentos, opiniões e valores.

Em nossa definição de conceitos os próprios verbos educar e formar, de certa maneira, já vão estabelecendo uma distinção entre educação e formação. Sob o ponto de vista da questão da formação, seja na família ou na escola, pressupõe levar crianças, adolescentes e adultos a um padrão ideal. De modo geral, sempre que nos interrogamos sobre "formação", imediatamente outras expressões cognatas aparecem em nossa mente: informar, formar, forma, fôrma. Essas relações paradigmáticas remetem, semanticamente, a uma noção hoje absolutamente depreciativa: formar remete a enformar, pôr em forma – em suas duas leituras de f(o)(ô)rma.

O conceito de educar, por sua vez, não torna mais leve essa situação, porque *educare* é também conduzir, levar numa determinada direção. Mas educar é um pouco mais amplo do que formar. Formar supõe uma forma preestabelecida e educar supõe uma possibilidade mais ampla de interação, de diálogo, ou melhor, ainda, de constituição de conhecimentos e de valores, ou seja, uma troca constante, uma busca de compreensão, de sentidos e de significados muito particulares, sociais ou culturais.

O conceito de educação deixa um espaço mais amplo e muito mais promissor, no sentido de que se consideram as diferentes personalidades, as diferentes formas de se constituir um quadro de valores, de formas de convivência, de relações com a vida, com o mundo, com a espiritualidade, com outras dimensões da própria vida humana que se manifestam através da arte, da cultura, da política, do trabalho, do humor, da diversão, do entretenimento.

Qualquer profissão exige uma postura social, ética e política na relação com os outros e com o mundo. Mas muitas vezes a importância maior se dá na instrumentalização do sujeito para exercer uma profissão, em detrimento da forma como este sujeito se insere na sociedade como um cidadão que vai exercer uma profissão.

Devido à importância maior que se dá à instrumentalização para exercer uma profissão é mais comum termos ou ouvirmos falar em formação do professor. Assim, temos a formação inicial e a formação continuada de professores.

Formação inicial é aquela que se dá em nível médio e superior, está na forma de licenciaturas que preparam o professor para atuar nos diversos níveis de ensino da educação básica. No caso do Curso Normal e do Curso de Pedagogia, prepara professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta formação é bastante criticada devido a sua baixa qualidade que se reflete no fracasso do ensino brasileiro como vimos nos índices do IDEB no início deste trabalho.

Hoje, a saída propalada para superar esse fracasso é atribuída à formação continuada dos professores.

Muito embora, essa formação esteja sendo vista como um remédio para a cura de todos os males da educação, ela não é mais uma opção. É uma necessidade, uma exigência social e legal, pois há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área o resto da vida. Ter um diploma era suficiente. Hoje a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente e deve obrigatoriamente atualizar-se em termos administrativo-político-pedagógicos com vistas a uma educação que atenda aos interesses sociais.

### **1.1.1 Educação Permanente, Formação Continuada ou Educação Contínua: Questão Semântica?**

Muitas vezes, as expressões “Educação Continuada”, “Formação Continuada” e “Educação Contínua” são usadas como sinônimas, no lugar da expressão “Educação Permanente”, sugerindo a mesma idéia de educação para toda a vida. Contudo, será que elas têm o mesmo significado?

Ferreira (2003) e Marin (1995) defendem a idéia de que não se deve fazer distinção no uso destes termos.

Ferreira (2003, p.19) questiona sobre certas contradições entre os termos “formação continuada”, educação continuada” ou “educação permanente”.

[...] tradicionalmente ligados, o primeiro à aquisição de ordem profissional e os dois últimos à cultura geral, estes termos não devem continuar em oposição: por um lado, porque esta distinção conduz a um falso problema, correndo-se o risco de mais um “divisionismo” no mundo refuncionalizado que vivemos e que a divisão técnica do trabalho ocasionou, fragmentando o conhecimento, as possibilidades e a vida humana.

Marin (1995) explica que educação permanente, formação continuada, educação continuada são termos que podem ser colocados no mesmo bloco, pois são similares. Embora admitindo que existam nuances entre esses termos, considera que são complementares e não contraditórios, uma vez que colocam como eixo da formação o conhecimento que se constitui no suporte das interações as quais possibilitam a superação dos problemas e das dificuldades. Para a autora, “educação permanente”, por exemplo, sugere uma educação como um processo prolongado e em contínuo desenvolvimento. Já educação continuada, no entendimento da autora, é o termo mais completo por apresentar uma visão mais completa, mais valorizada e cada vez mais aceita e que pode ser trabalhada no *lôcus* da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos. Finalmente, formação continuada, apesar das diversas abordagens, guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

Embora apresentem argumentos diferentes, mas não discordantes, concordamos com as duas autoras quando nos dizem que “estes termos não devem continuar em oposição”.

Atualmente há várias terminologias para nomear a formação do professor que acontece após a formação inicial. Podemos ver as várias terminologias em vários contextos. Nos contextos anglo-saxônicos e latinos, encontramos: *continuous education*, *continuing education*, *continuous formation* e *permanent training*, em inglês; *formation permanente*, em francês; *formación continua*, *formación*

*permanente y educación permanente* nos países de língua espanhola; e formação contínua /continuada e permanente, em Portugal e no meio acadêmico brasileiro.

Todas as terminologias têm uma raiz comum que, inclusive, está presente nas denominações utilizadas no meio acadêmico nacional. Deste modo, cabe destacar que as mais adequadas ao caso brasileiro seriam, indubitavelmente, educação / formação contínua ou continuada e educação / formação permanente, visto que, os termos 'continuada', 'contínua' possuem o sentido de processo ininterrupto, inacabado, algo que permanece sucessivo (BUENO, 1998). Assim, as denominações Educação Continuada, Educação Contínua e Formação Continuada devem ser compreendidas como possibilidade de se alterarem situações atuais epistemológicas e pedagógicas dos professores de modo processual, seguindo sempre adiante, sem finalização. Vejamos algumas definições de educação continuada / formação continuada ou formação contínua de professores.

Araújo (2000, p.34) afirma que:

*A Educação Continuada* deve ser entendida como processo constituído por práticas cotidianas de reflexão sobre o trabalho que o professor desenvolve, além de compreender, também, que essa denominação oferece-nos uma possibilidade mais abrangente para obtermos visão mais integrada da educação.”

Pereira (2005a, p.2) usando a expressão “formação continuada” afirma que:

Na visão dos especialistas, a formação continuada constitui o conjunto de ações e atividades de aprendizagem, nas quais os professores em exercício se engajam de forma individual e coletiva, tendo em vista a melhoria das suas práticas profissionais. A formação continuada, vista nessa perspectiva, designa um conjunto de atividades de formação a ser seguido em toda trajetória profissional.

Rodrigues & Esteves (1993, p.44-5) usam a expressão “formação contínua” e a entendem como:

aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial [...] privilegiando a idéia de que sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.

Formosinho (1991, p.237) também usa a expressão formação contínua e defende que ela é seqüencial à formação inicial, mas visivelmente distinta desta quando afirma que “o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do

de formação inicial, não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários” sendo que é oferecido a pessoas em condição de adultos, com experiências de ensino, o que influencia os conteúdos e as metodologias desta formação por oposição às da formação inicial oferecida geralmente a jovens sem experiência de ensino.

Em resumo, Formosinho define a formação contínua de professores como a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando seu “aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (idem, *ibidem*).

Vemos também que a palavra ‘contínua’ é usada por autores portugueses (Rodrigues & Esteves, Formosinho e outros) e a palavra ‘continuada’ por autores brasileiros, como nos citados abaixo.

Cruz (1991) e Placco (2001), usam a expressão “formação continuada” e nos afirmam que a mesma compreende:

[...] as atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes de estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial, com vista essencialmente... a melhorar os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia, a formação dos alunos. (CRUZ, 1991, p.155)

[...] um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO, 2001, p. 26-7).

A partir dos autores acima podemos afirmar e definir a formação continuada como:

- aprendizagem continuada após a formação inicial quando o professor já está atuando profissionalmente;
- tem objetivos variados conforme o enfoque ou ideologia de quem a promove;
- pode acontecer em espaços variados;
- há várias tendências e modalidades de formação continuada, conforme o objetivo que se queira atingir.

Iremos desenvolver a seguir algumas destas afirmações enfocando, principalmente, as tendências e modalidades de formação continuada e a ideologia que perpassa por cada uma delas.

## 1.2 Tendências e modalidades de formação continuada

De acordo com Demailly (1992), Nóvoa (1991) Candau (1996), existem várias tendências e modalidades de formação continuada.

A maioria dos autores, quando se refere às concepções ou tendências de formação continuada de professores, apóia-se em Demailly (apud NÓVOA,1992) que as classifica em 4 modelos:

a)Forma universitária – projetos de caráter formal, extensivo, vinculados a uma instituição formadora, promovendo titulação específica. Por exemplo, qualificações da pós-graduação ou mesmo na graduação;

b)Forma escolar – cursos com bases estruturadas formais definidas pelos organizadores ou contratantes. Os programas, os temas e as normas de funcionamento são definidos pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações;

c)Forma contratual – negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de cursos de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes;

d)Forma interativa- reflexiva - as iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua entre os professores em situação de trabalho mediados pelos formadores.

NÓVOA (1992) reorganiza esses quatro modelos em dois grupos:

a)Modelo estrutural – engloba a perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científica em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa (universidades, faculdades e outras), exterior aos contextos profissionais dos

professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho.

b) Modelo construtivo - engloba o contratual e interativo- reflexivo. Parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e auto-avaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Implica uma relação em que formadores e formandos são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são co-responsáveis pela resolução dos problemas práticos. É comum o uso de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além, de exercícios experimentais seguidos de discussões. A escolha de um modelo e as dimensões da formação continuada.

Nóvoa (2002, p. 23) diz que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.” Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Candau (1996) em sua obra “Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais” apresenta a Formação Continuada dividida em tendência clássica e tendências atuais, sendo que para ela, a maioria dos projetos de formação está inserida na tendência clássica.

### **1.2.1 Tendência Clássica e suas modalidades**

Segundo Candau (1996, p.52) o *locus* privilegiado para a formação continuada na tendência clássica são as universidades e outros espaços com ela articulados, por serem considerados como o espaço de produção do conhecimento. O professor procura na universidade cursos pós-graduação, não só *lato sensu*, mas também *strictu sensu*.

Na tendência clássica a ênfase é dada para a modalidade de reciclagem de professores. Reciclar para Candau (1996, p.52) significa:

[...] “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida. O professor uma vez na atividade profissional, em determinados momentos realiza atividades específicas, em geral, volta à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento.

Candau (p.52) diz que nesta tendência, há outras possibilidades de reciclagem que:

[...] podem ser a frequência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e/ou a participação de simpósios, congressos, encontros orientados, de alguma forma, ao seu desenvolvimento profissional.

Analisando o termo ‘reciclagem’, veremos que ele surge na década de 80, nos discursos cotidianos, envolvendo profissionais de várias áreas, incluindo a educação.

Encontramos a palavra reciclagem no novo dicionário Aurélio da língua portuguesa com a significação de “atualização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados”, assim como “alteração da ciclagem”; ou “tratamento de resíduos, ou de material usado, de forma a possibilitar sua reutilização”.

O variado significado da palavra “reciclar” supõe um movimento circular, atualmente mais adequado às coisas do que às pessoas, visto que este termo vem sendo usado para indicar a reutilização de materiais usados ou não degradáveis, para outros fins. Para tanto, o material passa por alterações radicais, nada tendo a ver com a idéia de “atualização pedagógica”.

Sob esta ótica, entendemos a inconveniência de usar esse termo quando se trata de pessoas, embora tenha sido amplamente utilizado no meio educacional referindo-se a cursos rápidos e descontextualizados, envolvendo o ensino de forma, geralmente, muito superficial, com raras exceções.

Pela sua conotação atual, o termo reciclagem vem tendo seu uso reduzido, em se tratando de Recursos Humanos. A tendência é cair em desuso, principalmente na educação.

Embora não citado no estudo de Candau, a tendência clássica de formação continuada de professores assume muitas vezes, de acordo com a época e os interesses do modelo econômico vigente, outras modalidades, como o aperfeiçoamento, atualização e capacitação.

Aperfeiçoamento, segundo Hypólito (1999, p.102), “tem o sentido de tornar perfeito, completar ou acabar o que estava incompleto; adquirir maior grau de

instrução. A crítica que se faz a esta modalidade é que é humanamente impossível tornar alguém perfeito, sem falhas”.

Para Hypólito (1996, p.102) outra modalidade muito utilizada na formação continuada foi a atualização, sendo que esta “tem o sentido de “tornar atual” o conhecimento do professor, considerado desatualizado, pela rotina do dia-a-dia”. Segundo a autora este termo também é inadequado, “visto que tais cursos de atualização se referem a conteúdos, métodos ou técnicas, mas não contribuem para a atualização do professor, [...] é preciso que o mesmo esteja preparado para questionar em que medida os novos conhecimentos que adquire podem ajudá-lo a melhorar sua prática”.

A capacitação foi uma modalidade de formação continuada utilizada a partir do início dos anos 60 e significava, segundo Hypólito (1996), “um conjunto de ações: cursos, encontros, seminários... com objetivo de desenvolver a qualificação do professor”.

Prada (1997, p.88-9), também apresenta as definições destas modalidades e acrescenta outras. Na visão deste autor, os termos empregados para nomear os programas de formação continuada de professores estão impregnados da concepção filosófica que orienta o processo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores. O autor apresenta algumas das diferentes expressões que são mais utilizadas na denominação dos programas desta formação com o objetivo de ampliar essa compreensão.

TERMOS	DEFINIÇÃO
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter as atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

**QUADRO 1.1 Significado dos termos empregados na formação continuada de professores – Tendência Clássica.**

Um dos modelos mais utilizados na tendência clássica de formação continuada de professores foi/é o treinamento.

O treinamento convencional é um recurso muito utilizado pelas empresas. Trata-se de uma solução a curto prazo, para resolver problemas imediatos da empresa, atendendo a demandas pontuais e essencialmente técnicas.

Este mecanismo migrou da empresa para a escola e assim, passou-se a "treinar o educador". Esse treinamento tinha como eixo central a modelagem de comportamentos, desencadeando ações apenas com finalidades automatizadas. Ao

educador era atribuída a tarefa de fazer e não a de pensar, impondo-se modelos, receitas e técnicas do fazer pedagógico.

Hypólito (1996, p.101) explicita que treinamento é um termo, ainda hoje, utilizado freqüentemente na área de Recursos Humanos, incluindo os profissionais da educação. Treinar para ela significa “repetição mecânica” e passividade de quem é treinado. Vê a inadequação ao tratarmos os processos de formação continuada como treinamentos com o sentido de “adestramento” ocupacional, com isso atribuindo ao trabalho docente características meramente técnicas.

No próximo capítulo mostraremos como o treinamento de professores foi utilizado dentro das várias tendências educacionais em diferentes épocas no Brasil.

### **1.2.2 Tendências atuais em formação continuada**

Segundo Candau (1996) diferentemente da tendência clássica, o *lôcus* da formação das tendências atuais centra-se na própria escola de primeiro e segundo graus, sendo o modelo denominado por alguns como formação continuada na escola ou por outros como formação em serviço, tendo por referência fundamental o reconhecimento e valorização do saber docente, levando-se em conta as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do professor ou o ciclo de vida do professor.

Vemos, pois, que para Candau a escola deve se constituir num espaço privilegiado de debate, discussão e encontros que possam progressivamente promover a formação continuada dos professores.

Contudo, para a autora não basta considerar a escola como o *lôcus* de formação continuada para superar a tendência clássica, pois,

[...] não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece este processo (CANDAU, 1996, p. 57...).

Esse processo formativo somente acontece através da instalação de uma nova organização e uma nova cultura dentro da escola. Uma cultura apoiada na autonomia, participação e diálogo que são princípios da gestão democrática.

Aprofundaremos a importância da escola na formação continuada de professores no terceiro capítulo deste estudo.

## CAPÍTULO II

### **2.REVISANDO A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL**

Embora nosso objeto de estudo seja a formação continuada de professores na escola, abordaremos também a formação inicial de professores, através de uma breve retomada histórica da formação de professores no Brasil, contextualizando-a através de aspectos de ordem social, econômica e política da sociedade brasileira, pois são os princípios da formação inicial os referenciais para a formação continuada no sentido de revisão e reformulação da formação.

Pimenta (1992, p.93) nos afirma que a “retomada histórica tem sentido para que se possa compreender a atual problemática da formação de professores vinculada ao precário quadro da educação escolar no Brasil de hoje. De outro lado, nos permite responder a questão colocada por Ribas quando indaga se: “a desqualificação” atual do professor deve ser vista como uma “incompetência pedagógica”, que poderia ser corrigida através de reformulações curriculares, de treinamentos, de novas propostas de formação de professores ou, mais do que isto, deve ser compreendida num processo mais amplo de transformação do trabalho, que atinge não apenas o professor, mas os trabalhadores em geral na sociedade capitalista brasileira?”(RIBAS Jr., 1988, apud PIMENTA, 1992, p,93).

No Brasil, embora em períodos diferentes do que das nações mais desenvolvidas, a educação passou e passa pela influência das ideologias dominantes, usada desde a nossa colonização até os dias atuais.

Durante o período do Brasil Colônia não houve um projeto de formação de professores fora dos interesses da Igreja. Para manter sua hegemonia, a Igreja se responsabilizou pela educação no Brasil e, para isso, teve na formação do jesuíta, o professor necessário aos seus interesses. Após a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, qualquer um podia ser professor, havendo dessa forma um retrocesso, pois a formação de um professor jesuíta era muito longa e abrangente nos vários ramos do conhecimento.

Com a chegada da Família Real no Brasil foram criados cursos superiores apenas com a finalidade de suprir as necessidades da corte. Não foi dada atenção, nem ao ensino elementar, nem a formação de professores.

Após a Independência do Brasil e com a primeira Constituição em 1824, aparece a idéia de um Sistema Nacional de Ensino, onde, de início se pensou em abrir escolas primárias, secundárias e universidades por todo o território nacional. Na prática isto não se efetivou. A idéia permaneceu, mas de forma diferenciada entre as províncias e entre os níveis de ensino, tal como foi proposto no Ato Adicional de 1834, que procurava descentralizar a educação responsabilizando a União pela educação das elites e as províncias pela educação popular inclusive a formação de professores. A escassez de recursos nas províncias ampliou as diferenças regionais e assim, se manteve o alto índice de analfabetos no país.

A partir de 1830 surgem as primeiras escolas normais em várias províncias brasileiras, algumas das particulares, mantidas por ordens religiosas e a primeira escola normal pública (1830) em Niterói – RJ. Contudo, a formação recebida era incipiente, pois esta era feita sem qualquer método. Didaticamente os conteúdos ministrados nas escolas normais não tinham vínculo com as disciplinas a serem trabalhadas durante o exercício docente.

Na verdade, conforme Chagas (1984, p.23) “foi a partir de 1880 e, sobretudo, em seguida à recomendação geral feita em 1882 pelo Ministério do Império que, verdadeiramente, se iniciou no Brasil o movimento das escolas normais.” Contudo, tanto ao final do período imperial, como nas primeiras décadas do período republicano, motivado pelo desinteresse do Estado em garantir educação para todos, a formação de professores não teve sucesso.

Com o declínio das oligarquias devido ao crescimento industrial que trás modificações na estrutura econômica, surgem e se consolidam duas classes sociais: a burguesia industrial e o operariado.

Esta consolidação não acontece de forma pacífica fazendo com que aconteçam nos anos 20, choques entre as duas classes e outros setores da classe dominante.

Vários acontecimentos nesta época começam a influenciar a educação e a década de 20 fica marcada pelo entusiasmo geral pela educação e pelo otimismo pedagógico, movimento nacionalista que acreditou na educação como fator para colocar o Brasil no caminho do progresso junto aos países desenvolvidos. Com isto,

devido à industrialização a educação passa a ser vista como fundamental e é colocada como prioridade do Estado.

Contudo, a “formação de professores primários nesta fase da Primeira República, não foi significativa, salvo com a criação de poucas escolas normais concentradas, praticamente em São Paulo” (ZULIAN e PEREIRA, 2001, p.50).

A formação de professores dessas poucas escolas normais seguia a tendência educacional tradicional, tendência esta que predominou no Brasil, segundo Fusari (1992, p.14) até a década de 1930. Nesta tendência o processo ensino-aprendizagem ocorre da seguinte forma: através do método expositivo e de exercícios de fixação e memorização o professor passa para o aluno os conteúdos acumulados culturalmente pelo homem, considerados como verdades absolutas. Predomina a autoridade do professor, enquanto o aluno é reduzido a um mero passivo receptor de conteúdos que pouco tinham a ver com a realidade concreta dos alunos. Os alunos menos capazes deviam lutar para superar as suas dificuldades, para conquistar o seu lugar junto aos mais capazes, o que ocasionava o abandono da escola.

Nesta época a formação continuada de professores recebia a denominação “treinamento”, influenciado pela tendência tradicional. O treinamento, nesta tendência tinha como objetivos: a) aquisição de conhecimentos; b) desenvolvimento de habilidades específicas e c) desenvolvimento de atitudes. Tudo isto para estimular mudanças de comportamento do professor, para assim, ter um melhor desempenho na sala de aula e servir melhor ao sistema.

Fusari (1992, p.15) diz que o treinamento de professores nesta tendência visava a aplicação da teoria à prática. A teoria chegava ao professor através de textos, freqüentemente traduzidos que eram acompanhados de folhas-tarefas para serem resolvidas individualmente ou em grupo. Através de aulas expositivas, orientava trabalhos em grupos, coordenava painéis e sínteses, porém sempre enfatizando as idéias do texto e suas possibilidades de aplicação na prática.

Esse tipo de treinamento reforçou nos educadores ainda mais a dicotomia entre a teoria e a prática e, mais do que isto, valorizou a prática em detrimento da teoria.

Contudo, já na década de 20 nossa educação e a formação de professores começam a sofrer a influência dos ideais da Escola Nova, que propunha a

renovação de técnicas, colocando os métodos de ensino como prioridade em detrimento do conhecimento e exigia a escola única, obrigatória e gratuita.

Estes novos ideais ficaram restritos a alguns Estados que promoveram reformas em seus sistemas de ensino, inclusive o ensino normal, que formava professores para a escola primária. Esses ideais influenciam intelectuais jovens que mais tarde serão denominados “Pioneiros da Educação Nova”.

As reformas dos anos vinte, ainda incipientes em sua construção teórica, baseadas nestes ideais tinham como foco os métodos de ensino e a formação cívica voltada para a obediência e para a disciplina, o que contribuiu para destituir o professor de uma base sólida de conhecimento e para a “alienação e exclusão do professor como participante efetivo na construção de uma sociedade moderna que tem na produção do conhecimento a sua mais alta expressão” (PEREIRA, 1999, p.209).

Em 1924 nasce a ABE (Associação Brasileira de Educação) e é retirado do Congresso Nacional o monopólio da discussão educacional, colaborando assim para o surgimento de contradições internas tanto do “entusiasmo pela educação”, que reuniu-se na idéia da expansão da rede escolar e na tarefa de erradicar o analfabetismo do povo no movimento denominado “otimismo pedagógico”.

Desses conflitos surgem basicamente três correntes pedagógicas (GHIRALDELLI Jr., 1990, p. 213), as quais formaram o cenário das lutas político-pedagógicas da Primeira República:

a) Pedagogia Tradicional, que se associava aos intelectuais ligados à Igreja e que por isso reproduzia em parte a pedagogia jesuítica, que era de cunho religioso na vertente católica; ligava-se com o entusiasmo pela educação, pois não se importava com a qualidade de ensino e sim com a quantidade de informações a serem transmitidas. O professor era o centro do processo educativo.

b) Pedagogia Libertária valorizava a educação popular, colocando que na escola há somente a reprodução da sociedade vigente; que a mesma servia somente aos interesses da sociedade dominante e que a educação devia organizar-se de maneira informal e assistemática.

c) Pedagogia Nova, que surgiu dos movimentos da burguesia em favor da modernização do Estado. Importava a liberdade e o interesse da criança, adotando métodos variados, colocando o educando no centro do processo educativo.

O movimento da Escola Nova desencadeou uma primeira luta ideológica que culminaria na publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932.

A partir de 1930, com a Revolução vencida por Getúlio Vargas tem início a República Nacionalista, quando passa a ser dada ênfase a industrialização nacional e com isto a educação começa a ter relação direta com o desenvolvimento da nação, sendo criado nessa época o curso supletivo e cursos rápidos para treinamento dos trabalhadores para as profissões emergentes. Em geral, esses trabalhadores eram procedentes da área rural, empurrados para as cidades por conta do êxodo rural.

Permanece durante este período o sistema dual e elitista, ou seja, de um lado, escolas preparando para carreiras universitárias, do outro, escolas preparando a força de trabalho. As primeiras para as classes médias e ricas, a segunda para os mais pobres, os trabalhadores.

Neste mesmo ano é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo nomeado ministro, Francisco Campos, que procura estruturar o sistema de ensino nacional através de decretos, sendo que o “ensino primário, o ensino normal (destinado á formação de professores primários) e os demais ramos do ensino técnico não foram incluídos” (PIMENTA, 1992, p.31). É instituído o regime universitário através do Estatuto das Universidades quando é criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, responsável por formar professores para o ensino secundário e pesquisa.

Os educadores ligados ao movimento da Escola Nova, através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, ajudam a redefinir o papel do Estado na educação, pós 30.

Os principais representantes deste movimento foram Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo entre outros, que apesar das divergências de posição ideológica<sup>6</sup>, defendiam os mesmos ideais educacionais: educação obrigatória,

---

<sup>6</sup> Segundo Cury (1988, p. 20-21), pode-se dizer que o pensamento de ambos não se identificam. “Anísio Teixeira sofrerá influência do pensamento de J. Dewey. Essa influência torná-lo-á defensor de uma escola democrática, única, capaz de implantar na sociedade capitalista mecanismos aperfeiçoadores do sistema democrático e seus males. Aberta a todos os indivíduos, internamente reorganizada, profissionalizada, a escola produz o “homem novo”. A escola aberta a todas as classes e camadas, ou seja, igualmente a todos, torna-se o instrumento capaz de reconstruir a sociedade. Fernando de Azevedo sofrerá a influência do pensamento de E. Durkheim. O pensamento do grande sociólogo tornará o de Azevedo (além das ligações do mesmo com as dissidências paulistas) mais reticente quanto às possibilidades das “massas”. Azevedo acentuará mais o aspecto da “formação das elites” e para isto a educação que aloca os indivíduos conforme seus dons, os diferencia e com isto dá coesão ao todo social. O conhecimento do lugar de cada um na sociedade torna mais fácil a

pública, gratuita e leiga como dever do Estado em programa de âmbito nacional. Combatiam e criticavam a escolanovista escola elitista, acadêmica e tradicional defendida pela Igreja.

Apesar das divergências de pensamento, o movimento defendido no Manifesto de 1932 inspirou-se nas idéias do grande professor e filósofo John Dewey, da Teachers College, Columbia University, que apontava a ligação entre democracia e educação na prática da cidadania. O Manifesto dos Pioneiros tentava chamar a atenção para a relação entre educação e desenvolvimento, opondo-se à improvisação das reformas esparsas.

Anísio Teixeira defendia a proposta da formação de professores primários em nível superior. Isto se devia não somente a uma necessidade da função educativa, “mas como único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais” (AZEVEDO, 1932, p.14 ).<sup>7</sup>

Assim, devido a influência dos ideais da Escola Nova expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação, a tendência educacional escolanovista predominou no período de 1930 a 1945, tendo desdobramentos específicos na década de 60, principalmente nas escolas públicas, na qual o professor é formado para ser um auxiliar, um orientador, um facilitador da aprendizagem, já que toda a intervenção deste é considerada ameaçadora e inibidora da aprendizagem. O método mais adequado é o de “aprender fazendo”. O aluno passa a ser sujeito do conhecimento – de onde se extraem a idéia do processo educativo como contínuo desenvolvimento da natureza infantil, a ênfase na aquisição dos processos de conhecimento em oposição aos conteúdos e a valorização da iniciativa do aluno com oposição à interferência da iniciativa do professor.

Alguns aspectos negativos desta tendência podem ser citados como: os conhecimentos acumulados culturalmente passam a ter pouca importância. O afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conteúdos

---

unificação diferenciada da sociedade e essa passa a funcionar de modo coletivo e altruístico. A educação é o momento deste conhecimento e a escola o lugar do fornecimento dos meios aptos para a alocação dos indivíduos segundo suas aptidões. Uns para o trabalho manual, outros para a produção intelectual e a todos a possibilidade da mobilidade e ascensão social.”

<sup>7</sup> Disponível em: [infoutil.org/noescola/pages/manifesto.htm](http://infoutil.org/noescola/pages/manifesto.htm). Acessado em: 01/09/2004.

acabaram por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares e, por outro lado, aprimoraram a qualidade do ensino destinado às elites.

A formação continuada de professores sob a forma de treinamento nesta tendência tinha os seguintes objetivos: a) desenvolver as relações humanas no interior da escola; b) enfatizar a aprendizagem de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem e c) enfatizar as dinâmicas de grupo, jogos e dramatizações aplicadas ao ensino. Segundo Fusari (1992, p, 18), esta tendência revelava “uma preocupação apenas com os aspectos internos da escola, e assim mesmo, não com os conteúdos do ensino [...], e sim com os meios”.

O treinamento de professores era feito, enfatizando os aspectos psicológicos das atividades desenvolvidas pelo professor nas dinâmicas de grupo, onde suas habilidades nas relações interpessoais eram importantes. Era aplicado para professores que atuassem em classes de 1º grau, principalmente nas quatro primeiras séries.

Como resultados desse tipo de treinamento, Fusari (1992, p.19) destaca o entusiasmo dos educadores pelos resultados alcançados, que recebiam poucas críticas. Os treinamentos, por sua vez, tendiam a não abordar a escola como um todo, preparando o jovem e a criança para a vida, de forma muito abstrata, sendo os métodos e técnicas trabalhados de forma deslocada dos conteúdos de ensino.

A segunda Constituição Republicana de 1934 inclui pela primeira vez um capítulo especial sobre Educação. Estabelecia alguns pontos importantes como: obrigatoriedade da escola primária integral extensiva aos adultos; gratuidade do ensino primário; a assistência aos estudantes necessitados. Porém, assinala a centralização das competências pela manutenção dos níveis de ensino, ou seja, segundo Piletti (1985, p. 208):

A autonomia dos Estados e dos diversos sistemas educacionais foi limitada: quase tudo passou a depender da autoridade superior; multiplicaram-se os órgãos, as leis, os regulamentos, as portarias, etc., a limitar a ação de escolas e educadores; as funções de controle, supervisão e fiscalização tornaram-se burocráticas e rígidas, assumindo, muitas vezes, um caráter “policialesco”; tal ênfase em aspectos legais, normativos, burocráticos, muitas vezes levaram a esquecer ou relegar a um plano secundário o objetivo fundamental da educação, que é o de criar condições para a formação de pessoas humanas.

De 1937 a 1945 o país fica sob a tutela da Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, quando institucionaliza o regime ditatorial do Estado Novo.

A orientação político-educacional para o mundo capitalista fica bem explícita em seu texto sugerindo a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. Neste sentido a nova Constituição em seu artigo 129, enfatiza o ensino pré-vocacional e profissional.

Mantém ainda a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e dispõe como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais primárias e secundárias.

No contexto político o estabelecimento do Estado Novo, segundo Romanelli (1978, p.153), faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente rica no período anterior a 1930, entrem "numa espécie de hibernação". As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas nesta nova Constituição de 1937. Marca uma distinção entre o trabalho intelectual para as classes mais favorecidas e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas, ou seja, institucionaliza a divisão social do trabalho dentro do sistema educacional.

Em 1939 é criado o curso de Pedagogia com o Decreto Lei nº 1.190, que instituiu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

De 1942 a 1946 o sistema de ensino é organizado através de Leis Orgânicas na gestão de Gustavo Capanema, então Ministro da Educação.

Através do Decreto Lei 8530 de 1946 organiza o Ensino Normal, tendo como finalidades: a) prover a formação do pessoal docente às escolas primárias; b) habilitar administradores escolares destinados às mesmas e c) desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. O Ensino Normal foi dividido em dois níveis: 1º ciclo – formava professores regentes de ensino primário, quatro anos de duração realizado nas Escolas Normais Regionais e 2º ciclo – formava professores primários com três anos de duração, realizado em Escolas Normais.

Segundo Ribeiro (2000, p.150), nesta mesma época são criados os Institutos de Educação que além do 1º e 2º ciclo para formação de professores, a estes institutos foi acrescentada a possibilidade de habilitar professores para atuarem nas escolas normais, no Jardim de infância, na Escola Primária e nos Cursos de Especialização de professores primários e habilitação de especialistas da educação - administradores, supervisores e orientadores educacionais.

Tanto o currículo das Escolas Normais, quanto dos cursos de especialização se mantinham distantes da realidade e eram inadequados para formar professores, pois ensinavam como lidar com um aluno ideal numa sociedade ideal sem mostrar o que realmente acontecia na sociedade brasileira e com as nossas crianças.

Quanto ao ingresso de professores em nível superior nesta época Romanelli (1978, p. 165) afirma que “a falta de flexibilidade, quanto ao ensino superior limitava o ingresso dos estudantes normalistas apenas a alguns cursos da Faculdade de Filosofia”.

Após muitos embates entre católicos e escolanovistas, entre adeptos do centralismo e contrários, entre os defensores da escola pública e os privatistas e entre grupos regionais, em 1961 é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 4024, que segundo Ferreira (2001, p.119) “[...] favorecia o ensino particular”, pois “antidemocratas e conservadores [...] agiam contendo a expansão da rede escolar graças a dispositivos legais orientadores da rigidez, seletividade e discriminação através da educação”.

A Lei 4024/61 é a primeira legislação brasileira a fixar as diretrizes e a legislar sobre a educação em todos os seus graus e modalidades. Estabeleceu os fins da educação com base nos princípios de liberdade, solidariedade, compreensão dos direitos e deveres, respeito à dignidade e liberdades humanas, fortalecimento da unidade nacional, solidariedade internacional, com desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação no bem comum.

Em relação à lei Orgânica do Ensino Normal de Capanema a LDB 4024/61 trouxe poucas mudanças, pois não mudou a estrutura do ensino já implantada e a formação de professores continuou a mesma. Apenas houve a incorporação ou substituição da palavra Ginásial e Colegial aos nomes das escolas normais responsáveis pela formação de professores no 1º e 2º ciclo.

Fusari (1989, p. 74), tece outros comentários, quanto a Lei 4024/61, dizendo que “o curso Normal foi hipertrofiado nos seus aspectos instrumentais, em prejuízo do conteúdo básico geral e específico”.

Vemos então, que do Brasil Colônia até a LDB 4024/61 pouca coisa foi feita em relação à formação de professores no Brasil. Somente em 1946 com a Lei 8530 é que o Ensino Normal é organizado, mesmo assim este ensino não preparava o professor adequadamente, sendo que, a LDB 4024/61 não modifica esta situação. Tanto a formação inicial quanto a continuada de professores seguiam as tendências

educacionais predominantes em cada época, que serviam apenas para treinar os professores. Veremos no período a seguir se houve mudanças em relação à formação de professores inicial e continuada de professores.

## **2.1 A formação inicial e continuada de professores no período da ditadura militar dos anos 60 aos anos 80**

Durante a década de 50 e início da 60, a política econômica nacionalista iniciada por Getúlio Vargas começa a enfraquecer e passa a ser motivo de análise e reflexão por parte de um novo grupo em formação na sociedade brasileira desde 1951, composto de dirigentes brasileiros de empresas estrangeiras, engenheiros, advogados, relações públicas, cujos interesses estavam intimamente relacionados aos dos grupos estrangeiros que detinham tais empresas, o que leva a deflagração do movimento de 1964.

Partidos<sup>8</sup> começam a preparar a sociedade brasileira para a substituição do modelo nacional-desenvolvimentista<sup>9</sup> pelo modelo do desenvolvimento com segurança<sup>10</sup>.

É neste contexto que, em 1964 acontece o Golpe civil-militar entrando o Brasil num período ditatorial cujos poderes do Estado se concentravam nas mãos das Forças Armadas. Este foi um período que se constituiu, portanto, como uma ditadura do capital com braço militar tendo na burguesia nacional e nas empresas multinacionais a sua base de sustentação. Germano (1994, p.48) nos diz que:

É evidente que o golpe de 64 teve um caráter burguês. As articulações levadas a cabo pelo IPES [...] e o apoio dos liberais da UDN (União Democrática Nacional) confirmam não somente a decisiva participação das classes dominantes do país, mas ainda a colaboração fundamental das multinacionais e do próprio governo dos Estados Unidos. Coube, entretanto, às Forças Armadas a intervenção executiva do golpe.

Foi um período marcado, segundo Romanelli (1978, p.194), pelo “abuso de autoridade e ausência de democracia”, onde quem era contra o governo era torturado, morto ou exilado.

---

<sup>8</sup> IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais e IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

<sup>9</sup> Modelo defendido pelo ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros, apoiado pelo governo de João Goulart.

<sup>10</sup> Modelo ou ideologia defendida pela ESG – Escola Superior de Guerra.

Para institucionalizar a ditadura o Congresso Nacional promulga a Constituição de 1967 e em 1969 a Emenda Constitucional retirando todos os direitos de cidadania.

A educação neste período passa a ser pensada como fator de desenvolvimento econômico e um instrumento para transformar as pessoas em indivíduos mais produtivos no processo de trabalho, fazendo com que aprendessem o necessário para trabalhar melhor atendendo as necessidades do modelo de desenvolvimento com segurança. O importante não era o ato de pensar e de criar e, sim, executar tarefas com precisão de modo a evitar o desperdício e garantir o lucro. A escola deveria ser produtiva, racional e organizada aos moldes da fábrica. Para que isso se efetivasse, era preciso racionalizar o trabalho pedagógico, tornando-o mais “científico”, o que implicava torná-lo observável e quantificável.

Para que isso se efetivasse a escola é organizada administrativa e pedagogicamente seguindo os princípios das teorias da administração de empresas de Frederick Taylor – Teoria da Administração Científica e a de Henry Fayol – Teoria Clássica. Os dois princípios dessas teorias que mais influenciaram a escola são: a separação entre concepção e execução do trabalho e a divisão do trabalho, sendo que, a separação entre o trabalho intelectual e manual determina a divisão do trabalho que se traduz na setorização de funções e, conseqüentemente, na divisão das pessoas: uns para o pensar e outros para o fazer e, portanto, na divisão do saber e do fazer.

Nesse sentido, há uma exagerada preocupação com a manutenção da ordem, com a disciplina, com a passividade e não com o aprender, visando uma formação submissa e a conseqüente destruição da auto-estima, criatividade e da consciência política do aluno e do professor.

Como conseqüência da formação de professores fundamentada no princípio taylorista da divisão do trabalho na escola pública podemos citar:

[...] professores e alunos deixaram de refletir criticamente sobre a realidade, pois o que a escola passou a ensinar com mais ênfase foram habilidades relacionadas com a submissão e a obediência à autoridade (QUEIROZ, 2003, p.203).

O que vemos hoje na escola pública brasileira é que a divisão de trabalho enrijecendo defeitos, ritualizando procedimentos e esvaziando a sala de aula de seu saber fazer tradicional [...] a divisão do trabalho o transforma num executor de pacotes pedagógicos e de tarefas (MELLO, 1985, p.54).

O escolanovismo que já vinha contribuindo para a destruição da consciência política do professor desde 1930 até 1945 teve desdobramentos específicos na década de 60, porque fugiu da proposta dos pioneiros e se valeu de um discurso de formação de professores, pelo qual este passa a ser apenas o orientador da aprendizagem, mas agora, sem compromisso com o conhecimento, ou com a produção do conhecimento.

Assim, a partir do golpe de 1964 os ideais desta tendência “encontraram um terreno propício para o seu desenvolvimento”, pois conforme Fusari (1992, p.17)

[...] o golpe militar de 64 calou educadores e educandos e as possibilidades de reflexão e discussão sobre a realidade brasileira e suas relações com a educação foram cerceadas. Desta forma, a ditadura militar impede o avanço do debate e do aprofundamento na discussão do papel da educação escolar e, especificamente, daquilo que seria transformador. E muito mais, impede a prática educativa escolar mais reflexiva, crítica e transformadora. Entram em moda a inovação e a modernização dos meios, passando para segundo plano os próprios conteúdos do ensino.

Embora a educação sofresse a influência escolanovista, o modelo de divisão do trabalho na escola foi privilegiado pela legislação do ensino e pela tendência educacional fundamentada no tecnicismo que predominou no final dos anos 60 e durante os anos 70.

Esta tendência passou a predominar na formação de professores da época e inspirava-se nas teorias behavioristas da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes.

No tecnicismo há a supervalorização da tecnologia programada de ensino. Isso trouxe conseqüências: criou-se a falsa idéia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende exclusivamente de especialistas e de técnicas. Desse modo, o que é valorizado nessa teoria não é o professor, mas a tecnologia. O professor passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites possíveis e estreitos da técnica utilizada.

A função do aluno é reduzida a um indivíduo que reage aos estímulos de forma a corresponder às respostas esperadas pela escola, para ter êxito e avançar. Seus interesses e seu processo particular não são considerados e a atenção que recebe é para ajustar seu ritmo de aprendizagem ao programa que o professor deve

somente implementar, pois estes já vinham prontos, pensados e elaborados pelos especialistas da educação.

Almeida (2001, p.2), falando sobre a influência do paradigma taylorista de divisão do trabalho e conseqüentemente, do tecnicismo na educação confirma a idéia acima:

Ao fragmentar as funções e conferir ao trabalho um caráter de repetição alienada, o paradigma taylorista separa pesquisadores e especialistas – os que elaboram propostas, planos, programas, enfim, os que produzem conhecimento – dos consumidores e executores dos conhecimentos e ações produzidos e planejados pelos primeiros.

O uso desta tendência ficou explícita nas leis que reformaram o ensino superior, principalmente a formação de professores e o ensino de 1º e 2º graus, este último responsável por formar o professor em nível secundário.

A Lei 5540/68 faz a reforma universitária e, nesta, a reforma dos Cursos de Licenciatura que formam professores para lecionar de 5ª a 8ª séries do 1º grau e no 2º grau é fragmentada, pois ocorre a separação entre a formação pedagógica e a formação específica, passando a dar ênfase ao “como fazer” em detrimento da análise da problemática educacional brasileira e da busca de alternativas para um ensino de qualidade. Em decorrência, perdeu-se a visão de conjunto das tarefas administrativo-pedagógicas, o que é exigência para um profissional da educação em qualquer área e órgão do sistema.

Com esta lei são criadas as licenciaturas curtas, principalmente em instituições particulares, com o objetivo de diminuir o tempo de permanência do aluno na Universidade, abrindo isto mais vagas, já que nesta época começou uma procura muito grande pelos cursos universitários pela população como forma de garantir status e emprego.

As licenciaturas curtas surgiram como uma panacéia para a solução da falta de professores, um aligeiramento da formação que foi o meio utilizado pelo governo para atender a demanda crescente de alunos no ensino superior e a falta de vagas nas universidades, através desta modalidade de formação.

De início era provisória e para atender regiões carentes de professores. Mas, segundo Chauí (1977, p. 248) aconteceu o contrário: “a licenciatura curta tende a tornar-se definitiva e substituir a licenciatura longa”, sendo que, “o maior êxito numérico e financeiro dos cursos de formação de professores em Estudos Sociais

(licenciatura curta) foi nos grandes centros urbanos do centro-sul, sobretudo em São Paulo”.

O incentivo a estes cursos provém dos acordos entre o MEC e a AID<sup>11</sup> que ficaram conhecidos como acordos MEC-USAID que, em acordo com o modelo de Estado neoliberal que aqui se implantava, incentivaram a proliferação das instituições particulares<sup>12</sup> de ensino, para as quais a licenciatura curta foi um presente, pois tanto lucravam as faculdades particulares com a formação aligeirada de “professores polivalentes”, quanto os colégios particulares que usavam um único docente para a área de Estudos Sociais.

Com este tipo de formação rápida os professores tinham de lecionar mais de um componente curricular, sem aprofundamento em nenhum. Com estas medidas, passaram a trabalhar mais e mal, recebendo menos, considerando o Plano de Carreira que dividia os professores por níveis conforme sua titulação. Assim como os cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais, também, nesta modalidade, as Letras e as Ciências.

Além da criação da licenciatura curta, a reforma universitária também procurou integrar cursos, áreas e disciplinas com um currículo que atendesse aos interesses individuais, didáticos e de pesquisa. Houve a extinção da cátedra e maior representação nos órgãos colegiados. Unificou-se o vestibular, adotaram-se matrículas por disciplina e por crédito, criaram-se departamentos.

Quanto ao curso de Pedagogia nesta época, Pimenta (1992, p.109) nos diz:

Os cursos de Pedagogia, por sua vez, não têm preparado o aluno (futuro professor primário) para alfabetizar, nem para ensinar os conteúdos das disciplinas básicas, tampouco lhes têm possibilitado uma consciência aguda da realidade na qual vai atuar.

Ferreira (2001, p.129) afirma que: “Em seus propósitos, a Lei 5.540/68 procura resolver a crise que assolava as universidades, propondo a abertura de mais vagas e eliminando focos possíveis de subversão, tentando, com isso, atender a interesses de facções diferentes: conservadores e liberais”.

---

<sup>11</sup> Agency for international Development dos Estados Unidos. Agência americana que destina verbas e auxílio técnico para projetos de desenvolvimento educacional, ambiental e na área da saúde.

<sup>12</sup> A idéia da privatização do ensino acompanhou as iniciativas deste período e, neste particular, a Constituição de 1967 valorizou o ensino privado que recebeu toda a assistência técnica e financeira do Estado, assim como aboliu os percentuais obrigatórios de verbas à educação, pois “não incluiu nenhum dispositivo referente aos gastos mínimos obrigatórios por parte do sistema público”(SUANO, 1987, p.181).

O Parecer CFE nº 252/69 (Documenta nº100/69, p. 105) fragmentou os cursos de Pedagogia em modalidades diversas de habilitações onde poderia ser formado tanto o professor para o ensino normal, quanto o especialista de educação: supervisor, administrador, inspetor e orientador escolar responsáveis por conceber, planejar, coordenar e controlar o processo pedagógico, agora, nas escolas.

A Lei 5692/71 reformou o ensino de 1º e 2º graus, com o objetivo de inserir o jovem o mais cedo possível no mercado de trabalho, diminuindo com isto a procura por cursos superiores. São criadas várias habilitações profissionalizantes a nível de 2º grau e o Curso Normal é transformado na Habilitação Magistério que podia ser ofertado por qualquer escola, juntamente com outras habilitações. Assim, as Escolas Normais, que se caracterizavam pela estreita ligação com o Ensino Primário, sofreram transformações significativas, passando a oferecer também outras modalidades de ensino de 2º grau, ou mesmo entrando em decadência e desaparecendo.

A Habilitação Magistério na Lei 5692/71 apresentava vários pontos críticos, conforme Gatti (1997, p.42-55):

- redução do número de disciplinas de instrumentação pedagógica específica para o 1º grau – 1ª a 4ª séries -, com aligeiramento de conteúdos e grande desarticulação destes;
- uso inadequado de questões da realidade educacional brasileira;
- ausência de preocupação com questões de aprendizagem das crianças de diferentes estratos culturais e com questões de áreas específicas do ensino de 1ª a 4ª série: Alfabetização, Iniciação à Matemática, Estudos Sociais;
- estágios que não eram estágios, pois baseavam-se apenas na observação, sendo que a participação em atividades de ensino dependia das circunstâncias e da disponibilidade do professor regente. Não havia, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades por um supervisor na maioria das escolas. O controle era feito por meio de relatórios bimestrais ou semestrais;
- o Magistério no ensino médio não acompanhava o ritmo do 2º grau em geral, pois tornou-se uma habilitação fragilizada e descaracterizada em seus conteúdos científicos e pedagógicos, por isso se diz que essa

habilitação não preparava nem para atuar em sala de aula, nem para ingressar num curso superior;

- ausência, na estrutura e desenvolvimento dos cursos, de uma concepção da unidade nas relações entre teoria e prática, sendo que a teoria nem explicava e nem esclarecia a prática, pelo contrário, freqüentemente a teoria contradizia a prática.

As reformas do Ensino Superior e de 1º e 2º graus se tornaram possíveis através da assinatura de acordos MEC-USAID e atingiram todo o sistema educacional, inclusive com a escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Os acordos alinharam o sistema educacional brasileiro de acordo com a Doutrina da Segurança Nacional<sup>13</sup>, a Teoria do Capital Humano<sup>14</sup> e o pensamento cristão

---

<sup>13</sup> Segundo Rego (1993, p.12) “as forças golpistas que haviam articulado a derrubada do governo João Goulart não eram fruto de uma ação política extemporânea, puramente movida pela emoção do momento. Pelo contrário, eram resultado de uma competente articulação político-ideológica movida pela Ideologia da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, cujo principal pólo irradiador era a ESG -Escola Superior de Guerra-, que, com o apoio do capital multinacional, do capital nacional, associado ao estrangeiro, e com a participação do governo norte-americano, através da CIA, conseguiram construir oportunidades sobre o aparente clima de caos político-social, favorecendo a queda do governo João Goulart.

A Ideologia de Segurança Nacional foi transplantada para o Brasil após a 2ª Guerra Mundial, quando vários oficiais superiores foram treinados no National War College (centro de treinamento do alto escalão do exército norte-americano). O objetivo principal desta ideologia era garantir metas de segurança para implantar uma geopolítica para todo o Cone Sul do Continente Americano, capaz de bloquear o perigo expansionista do comunismo internacional.

A Ideologia da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento representava uma completa weltanschauung (ideologia) que tinha como meta criar condições para, através do fortalecimento do Estado, construir um modelo de desenvolvimento econômico extremamente favorável à entrada do capital estrangeiro, [...].Para que isto pudesse ocorrer, era necessário manter sob controle o crescimento dos movimentos sociais organizados que, cada vez mais, ocupavam espaços no cenário político, criando um clima político-social de grande instabilidade, ameaçando os interesses da classe dominante nacional.

Com o objetivo de tornar o país um ambiente viável e atraente ao desenvolvimento do capital foram tomadas decisões radicais no sentido de controlar a classe trabalhadora. Foi instituído, logo após o golpe de 64, o FGTS, o qual tinha como objetivo substituir a figura da estabilidade por tempo de serviço, tornando mais flexível para o empresário a relação com a classe trabalhadora.”

<sup>14</sup> A sistematização do campo de estudos que viria a ser conhecido como Teoria do Capital Humano ocorreu no Grupo de Estudos do Desenvolvimento, coordenado por Schultz, nos Estados Unidos, na década de 50. A equipe de Schultz buscava descobrir o fator que pudesse explicar, para além dos conhecidos fatores "A" (nível de tecnologia), "K" (insumos) e "L" (insumos de mão-de-obra), as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. De acordo com os princípios dessa teoria, largamente divulgada e discutida nos meios acadêmicos, a estreita relação entre qualificação/força de trabalho e crescimento é evidente, na medida em que a aquisição de conhecimentos leva a um aumento de produtividade, à elevação de renda do trabalhador e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Desse modo, os trabalhadores transformam-se em capitalistas na medida em que, ao investirem na aquisição de conhecimentos, eles se tornam proprietários de capacidades economicamente valiosas.

FARTES, Vera Lúcia Bueno O Diálogo entre Economia e Educação como Chave para Entendimento da Aquisição da Qualificação. Disponível em: [www.senac.br/informativo/BTS/261/boltec261b.htm](http://www.senac.br/informativo/BTS/261/boltec261b.htm). Acessado em 21/07/04

conservador, com a justificativa de conter a crise que assolava as universidades pelo aumento da procura por parte da população que procurava o ensino superior e não encontrava vaga e com os objetivos, segundo Chauí (1977, p.246): “[...] de transformar a escola em empresa facilitando o controle institucional do ensino e implantar a reforma gradativamente, sem grandes choques com a antiga estrutura, de modo a evitar alarido”.

Contudo, para que o processo de dominação acontecesse por completo, era necessário moldar os professores anteriormente formados à nova ideologia e à nova sociedade. Para isso a formação continuada sob a forma de “treinamentos” proliferou em nosso país.

O treinamento de professores que já vinha acontecendo passou a ter os seguintes objetivos: a) ênfase no domínio de habilidades referentes ao planejamento de ensino; b) ênfase no conhecimento e utilização de novas tecnologias do ensino e recurso audiovisuais; e c) ênfase nas habilidades ligadas à avaliação da aprendizagem, tal a proliferação de treinamentos em métodos e técnicas de avaliação.

Como veremos a seguir os resultados desses treinamentos foram negativos para o sistema educacional, devido:

- a uma visão economicista e imediatista da educação, pois esta visava a formação do homem para o mercado de trabalho;
- os problemas fundamentais da sociedade brasileira não eram discutidos dentro da escola;
- divisão do trabalho acentuada entre especialistas e professores, o que reforçava a falta de visão de totalidade no processo ensino-aprendizagem;
- exacerbação das tecnologias, pois se tinha a visão de que elas resolveriam os problemas fundamentais da educação, caso chegassem nas escolas e fossem bem utilizadas pelos professores, ou seja, as tecnologias eram vistas como um fim e não como meio;
- o planejamento de ensino passou a ser visto pelos professores como algo burocrático, supérfluo e desnecessário.

A tendência tecnicista para Fusari (ibid, p. 22)

---

deixa resíduos sérios na educação e nos educadores brasileiros. Vale ressaltar que restou a noção economicista, prático-utilitária, consumista, para a educação escolar, na medida em que foi profundamente enfatizado que se devia preparar o homem para o mercado de trabalho, para as necessidades da empresa; e, para tanto, o currículo da escola deveria ser adequado às necessidades empresariais. Apesar do fracasso da proposta na prática, o sucesso da idéia perdura até hoje, através de uma crença ingênua nos benefícios da profissionalização que acena com a possibilidade de trabalho (auto-sustento) e continuidade de estudos (o sonho da Universidade). Um sonho que, na realidade, se transforma em pesadelo, com algumas exceções feitas, em alguns casos, às Escolas Técnicas Federais.

### 2.1.1 A Educação Permanente durante os anos da ditadura militar

A idéia de uma formação continuada bastante difundida durante os anos 70 foi a da Educação Permanente<sup>15</sup>.

Segundo Collet (1976), a expressão “Educação Permanente” começou a ser usada oficialmente no Congresso Mundial de Educação de Adultos, realizado pela *Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura* (UNESCO) em 1960 na cidade de Montreal, Canadá. Tem seus princípios disseminados a partir de um minucioso estudo sobre a educação contemporânea, realizado em 1972, por uma comissão internacional coordenada pela UNESCO, cujo resultado, o “Relatório Aprender a Ser”, apresentava propostas para a educação permanente dos países desenvolvidos e dos países em desenvolvimento (FAURE et al., 1975).

Idéia disseminada pela UNESCO para todos os países desde a década de 1970, a Educação Permanente, complementava as propostas para o planejamento educacional desse órgão como produto da Economia da Educação, ressaltando-se que esse modelo de uma educação dinâmica e permanente, apoia-se na situação econômica e educacional dos países membros daquele órgão internacional.

---

<sup>15</sup> A expressão “educação permanente” é usada pela primeira vez por Pierre Arents, em 1955 quando da elaboração do Projeto de reforma de ensino pela Liga Francesa de Ensino. A expressão é oficializada no ano seguinte, por um “documento emanado de um projeto do Ministro da Educação Nacional da França, René Billères” (GADOTTI, 1981, p.60).

O conceito de educação permanente surgiu mais explicitamente na 15ª Conferência Geral da UNESCO, quando foi analisada a crise da educação e proposta uma nova orientação denominada de Educação Permanente, onde, “os sistemas nacionais de educação deveriam ser orientados pelo princípio de que o homem se educa a vida inteira” (GADOTTI, 2005, p.271). Tratava-se, então, de um conceito muito amplo, que visava essencialmente, após meio século de guerras, uma educação para a paz.

## Segundo Miranda (2003, p.10) a Educação Permanente era

O movimento da mentalidade que punha a educação como uma das condições de superação do desenvolvimento nos anos 70. Teve, como não poderia deixar de ser, grande repercussão no meio acadêmico brasileiro. A educação, neste caso, representava a grande esperança que haveria de “resgatar” (era essa a palavra-chave repetida em todos os meios qualquer que fosse o tema de discussão!!!) e retirar o país do subdesenvolvimento em que se encontrava atolado.

No Brasil, a idéia de Educação Permanente está associada à figura de Pierre Furter<sup>16</sup>, filósofo e pedagogo suíço e principal disseminador dessa teoria que residiu em nosso país na primeira metade da década de 60. Em sua obra “Educação e Vida” (1987, p.148), o autor em uma nota explicativa define que preferia o termo educação permanente à educação continuada. Destacou que este conceito foi diversamente formulado: existe a idéia de uma “lifelong education (A.S.M.Nelly), de uma “continuing education”(M. Mead) e de uma educação prospectiva”(B. Suchodolsky). Julgou conveniente escolher a palavra permanente por corresponder a uma realidade lingüística luso e por ter sido aceita pela UNESCO.

O fato de Furter ter sido membro do Comitê Diretor da Educação Permanente do Conselho da Europa e perito da UNESCO entre nós, tendo inclusive atuado em universidades brasileiras, facilitou a difusão de artigos e trabalhos estrangeiros que valorizavam a Educação Permanente.

Merece destaque a discussão de Furter (1974) que, considerando a amplitude<sup>17</sup> conceitual da “educação permanente”, focou de forma muito

---

<sup>16</sup> Pierre Furter nasceu em 1931, em Chaux-de-Fonds, na Suíça. Formado em Filosofia na Universidade de Lausanne e em Pedagogia na Universidade de Neuchâtel. Especializou-se em Literatura Comparada em Lisboa, Zürich e Recife. Dedicou-se ao ensino da Língua Portuguesa durante seis anos, no ensino secundário suíço. Obteve seu grau de mestre em Filosofia da Educação e trabalhou por seis anos, na América Latina. Fez pesquisas sobre o analfabetismo e sobre a cultura popular no Brasil. Na Venezuela, fez estudos avaliativos da contribuição da educação de adultos no desenvolvimento da cultura nacional. Foi catedrático de Pedagogia em Neuchâtel e na Universidade de Genebra, foi professor de Planejamento Educacional e Educação Comparada. Mais tarde, foi convidado para ser consultor do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO, em pesquisas sobre formas “extra- escolares” de educação. Esteve várias vezes no Brasil, a convite de várias instituições, onde fez várias palestras e ministrou vários cursos. Foi professor convidado da Fundação Getúlio Vargas. Em 1974, foi convidado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre para assessorar a elaboração do Plano Pedagógico do município. É professor na Universidade de Genebra e presidente da Sociedade Suíça para a Investigação Educativa e vice-presidente da Associação Francófona de Educação Comparada. Disponível em: [www.xornal.usc.es/acontece.asp?p=1009](http://www.xornal.usc.es/acontece.asp?p=1009). Acessado em: 03/02/2007.

<sup>17</sup> A discussão de Furter referiu-se especificamente à educação de adultos, entretanto, o capítulo quarto do livro “Educação permanente e desenvolvimento cultural” amplia e recorta, discutindo, com considerável profundidade, a formação como processo contínuo, a ponto de estabelecer fases para sua execução. Furter inclusive classifica tal fenômeno enquanto um para-sistema que se organizaria à medida em que o desenvolvimento fosse se estabelecendo nas diversas sociedades.

interessante uma trajetória de formação diante do estabelecimento de uma “nova sociedade” que teria/tem como sustentáculo o conhecimento. Trata-se, especificamente, da educação permanente, na perspectiva do desenvolvimento cultural.

Nesse sentido, Furter destaca relevantes justificativas para a instituição da “educação permanente”: a) o aumento constante de conhecimentos, considerados necessários para uma atividade; b) renovação acelerada dos conhecimentos adquiridos; c) modificações estruturais provocadas pelo avanço tecnológico; d) diferenças entre o nível das aspirações à educação e a capacidade do sistema atual de dar-lhes uma resposta satisfatória; e) aumento do tempo livre; f) participação crescente das populações nos programas de desenvolvimento; e g) programas de integração cultural.

Cabe ainda ressaltar as finalidades da educação permanente defendidas por Furter:

a. como o homem nunca está completamente maduro e formado e sendo a maturação uma tarefa possível a educação desse homem deve ser permanente.

b. essa educação forneceria os instrumentos necessários para a humanização do homem, pois a

correlação íntima entre construção pessoal e construção social explica por que o homem não pode mais ser interpretado como um ideal de formação cultural, mas como uma tarefa prática que de um lado, transforma as condições de vida para tornar humanizado este mundo desumano e indiferente ao homem, e de outro, incita o homem a transformar-se em agente responsável de uma humanidade ativa. (...) A educação permanente lhe fornecerá assim os instrumentos para a realização desta humanização, mas as condições de realização só existirão se apoiadas no desenvolvimento do mundo em que o homem vive. (FURTER, 1974, p.122)

Desse modo, Furter (1987) via a Educação Permanente como uma concepção dialética de educação, “com um duplo processo de aperfeiçoamento, tanto da experiência pessoal quanto da vida social, que se traduz pela participação efetiva, ativa e responsável de cada sujeito envolvido” (p.136).

Trigueiro (1969) compreendeu a Educação Permanente como um sistema aberto que utiliza toda a potencialidade da escola e da sociedade para produzir os valores, os conhecimentos e as técnicas que servem à práxis humana em toda a sua extensão. Atraiu a necessidade dessa educação ao fato do modelo tradicional não dar conta, em termos de recursos financeiros e materiais, para promover a

escolarização de todos, especialmente nos países que estão em desenvolvimento. Na ocasião afirmou que se tratava da única saída que se poderia vislumbrar, “ligada não só à atividade profissional, mas a toda práxis humana: cívica, social, cultural, política” (p.9).

Uma das críticas mais importantes sofrida pela Educação Permanente relacionou-se ao discurso subjacente vinculado à abordagem de Capital Humano (SCHULTZ, 1971), expresso em diversos textos que dela se ocupavam. Entre as interpretações críticas da teoria do Capital Humano estavam aquelas que a visualizaram como instrumento de ampliação das diferenças sociais, na medida em que, na prática, muitos investimentos em educação serviram mais ao enriquecimento do poder econômico, especialmente nos países de capitalismo tardio, do que à formação do homem-cidadão.

As contradições inerentes ao modo de produção capitalista e à Educação Permanente também fazem parte dos estudos de Gadotti (1981), nos quais faz a análise do discurso apresentando a Educação Permanente como uma “tendência histórica real” (p.165), pois “a Educação permanente acontece hoje e podemos ainda assistir à sua manifestação e dela participar” (p.55), sendo que por este motivo, pode-se dizer que ela é um fenômeno observável.

Gadotti não descarta a necessidade que o homem tem de uma educação permanente, contudo, através do seu estudo salienta a falsidade do discurso da Educação Permanente usada pela sociedade capitalista para camuflar o esquecimento da educação formal. Através de uma interpretação radical a Educação Permanente é “demitologizada”.

Para desideologizar a Educação Permanente Gadotti se vale de duas visões de ideologia. Neste primeiro momento fundamentando-se na visão de Marx e Engels em que ideologia é

[...] uma concepção falsa da história, fruto de um conhecimento distorcido, desnaturado, deformado, que serve para ocultar o projeto social de dominação da classe que detém o poder. Ela é *expressão ideal* e a representação dos interesses de um grupo econômico, interessado em *dissimular* a história em sua própria vantagem, criando sua ciência e seu pensamento. Mostrar que um pensamento é ideológico equivale a desvelar o erro, a ignorância e desmascarar a mentira (GADOTTI, 1981, p.105).

Analisa o Projeto de Educação Permanente da UNESCO e sustenta que o seu discurso é ideológico, assim como todo discurso educativo, porém nesse caso é um discurso reacionário e conservador, pois é um instrumento de reprodução que se

caracteriza por uma falsa aparência de liberdade e pela manipulação das consciências.

Ela é ideológica porque dissimula as igualdades em dois níveis:

1º Tenta passar a idéia de que o saber acumulado pela humanidade é acessível a todos que tiverem necessidade dele a vida inteira.

Gadotti não vê como a Educação Permanente possa cumprir essa promessa, já que vivemos em uma sociedade onde não é o sujeito que decide o que e como deve aprender, mas sim as corporações capitalistas auxiliadas pela mídia e apoiada pelo governo que preestabelecem qual a qualificação que cada indivíduo deve ter para assim servir à sociedade industrial capitalista. Isto faz com que haja um excedente de profissionais qualificados, o que é muito bom para as empresas que podem escolher dentre vários aqueles mais “*rentáveis e melhor adaptados* às novas exigências das mudanças tecnológicas do desenvolvimento econômico e industrial” (p.107). Contudo, isto é péssimo para os trabalhadores, que mesmo formados, continuam desempregados, ou, se conseguem um emprego na sua área o salário é baixo, pois a empresa pode procurar alguém com a mesma formação e pagar um salário mais baixo. Isto gera a concorrência entre os trabalhadores desintegrando a força de trabalho. Mas, isto a Educação Permanente não revela.

2º A Educação Permanente não serve ao corpo social, porque ela “depende estreitamente dos objetivos fixados pela cultura burguesa da dominação à qual ela deve servir” (p.108).

Desse modo, a Educação Permanente esquece-se que vivemos numa sociedade dividida em classes diferenciadas e não reparte o saber e as oportunidades com igualdade, formando “privilegiados”.

A Educação Permanente, considerada sob este aspecto, é vista pelos trabalhadores e pela sociedade burguesa capitalista como um “remédio” que irá curar os males da sociedade industrial capitalista. (p.110), como um “*ópio do trabalhador*”(p.113) e uma “*nova religião*”(p.113).

Na antiguidade a igreja era responsável por difundir a ideologia dominante, na modernidade a ciência e a técnica ficam responsáveis pela dominação e pela manipulação dos indivíduos, através do que Habermas crítica e chama de “consciência tecnocrática”.

Esta consciência ou ideologia, segundo Gadotti (1981, p.124),

[...] é ainda mais dominante do que a ideologia no sentido clássico, pois em nome de uma racionalização técnica e científica, de um princípio de eficiência e invocando o realismo e o modernismo ela se apresenta sem alternativas.[...]. A técnica e a ciência assumem a função de legitimação da dominação. Sob o plano político, elas são instrumentos do *capitalismo avançado* para reduzir os conflitos, recuperar todo movimento de *conscientização das massas* assegurando sua lealdade.

Partindo da análise das idéias de Habermas quanto à ideologia moderna, Gadotti<sup>18</sup> (pp.125-131) apresenta a segunda abordagem da Educação Permanente como ideologia. Nela, nos mostra que a Educação Permanente, enquanto produto é a expressão da consciência tecnocrática. Enquanto realidade histórica está ligada à ideologia da sociedade industrial avançada e, enquanto fenômeno está ligada à despolitização da massa da população.

A mudança no modo da produção do saber – “do estágio artesanal para o estágio industrial” – fez com que o mesmo se tornasse uma mercadoria à qual é atribuído um valor e uma data de validade. Pesquisas são encomendadas aos cientistas para algum fim técnico ou tecnológico, no qual a questão política do homem não é abordada e também não é permitido pensar, só agir e produzir.

Na sociedade industrial avançada o motor da indústria ou a força produtiva passou a ser o discurso científico produzido pela universidade, o que a torna um instrumento primordial do sistema ideológico, pois irá formar os responsáveis pela difusão do saber e do discurso científico.

Cabe então, à sociedade industrial manter atrelado todo o sistema escolar à Educação Permanente em comum acordo com o sistema econômico e com o sistema industrial de produção e fazer com que este discurso circule rapidamente entre os diferentes níveis escolares, cumprindo seu papel ideológico.

Gadotti (p.128) salienta que essa “*desideologização*” da educação só é possível em sociedades em que as “forças opostas” estejam integradas por uma administração total e “neutra”, sendo que “os países em *via de desenvolvimento* são presa fácil desse novo instrumento de dominação cultural”.

Desse modo, os países que se dizem democráticos, ao entregarem seu sistema educacional e a sociedade de um modo geral à “organizações internacionais”, delegam o poder a elas de formar o homem no “espírito científico” - o “*homem tecnológico*”, “neutro” que organiza racionalmente as sociedades através da

---

<sup>18</sup> Gadotti (p.124) justifica a “volta” que fez por Habermas dizendo que: “[...] a ideologia no sentido moderno intervém de modo mais decisivo na caracterização de Educação Permanente. E isto não pode ser colocado em evidência senão através de uma nova abordagem.”

ciência da planificação” (p.130). Essa entrega exclui a consciência política e, por consequência, a participação popular.

Isto considerado, pode-se resumir o posicionamento de Gadotti (p.133-136), sobre Educação Permanente como:

- a. projeto da educação que visa “reforçar a manutenção da divisão social do trabalho e o fortalecimento da sociedade tecnocrática” (p.133);
- b. educação de mercado, tendo em vista que “ela não funciona mais segundo os interesses dos “consumidores” dos serviços educativos, mas em função dos interesses dos produtores desses serviços”(p.134) e, neste caso, “é fruto de uma conjuração: tecnocratas, políticos e professores, profissionais da “sociedade mercantilista e eficiente”, entendendo-se como ladrões de feira” (p.135);
- c. É perigosa e perversa – porque ao intoxicar permanentemente o trabalhador com uma formação puramente técnica e científica, este:

[...] é impossibilitado de interrogar-se sobre si mesmo, sobre a finalidade do seu trabalho, sobre a sua própria condição. Torna-se assim, o homem que não domina os instrumentos que utiliza. Concentrado sobre seu instrumento, de tanto estar com os outros sem ver, no anonimato das grandes concentrações econômicas, num mundo do trabalho sem rosto, este homem perde sua própria fisionomia, sua estrutura de ser. E nenhuma formação profissional, nenhum aumento de conhecimento, pode restituir essas “perdas” sem que suas condições de vida sejam profundamente alteradas (p.148).

Nossa pretensão ao abordar o pensamento de Furter e de Gadotti, primeiro, foi o de colocar em evidência dois autores com pensamentos divergentes sobre a Educação Permanente.

Furter (1974, 1987) via a Educação Permanente no contexto da modernização da sociedade de modo que esta modalidade de educação tivesse como finalidade, substituir o ensino regular por ser mais eficiente e flexível.

Gadotti (1981, p.162) reconhece a importância da mesma. Contudo, procede a sua demitologização, a sua destruição, pois a vê como um pretexto para a substituição ou esquecimento da educação, pois:

No que concerne à questão da educação, a Educação Permanente nos permite colocar em evidência um esquecimento do qual ela é em parte responsável. O “vazio” que ela abre é preenchido por uma ação educativa

despolitizada, “desideologizada” (mitologia) voltada para a experimentação (utilização). Em particular, esquece o “quem”, o sujeito da educação e os traços fundamentais do ato educativo, a saber, a reciprocidade, a dialética homem-mundo. Em consequência, esquece a educação como processo dialético da leitura e de transformação do mundo, como processo de enraizamento, de encaminhamento, enfim, como dimensão da existência, como busca e interação.

Segundo, mostrar que a educação permanente foi difundida e usada durante o período da ditadura militar no Brasil, com a finalidade de formar um homem – trabalhadores em geral - focado no fazer sem pensar, dentro da concepção de que à educação caberia a missão de formar a mão-de-obra barata e alienada necessária ao desenvolvimento dentro da nova ótica capitalista da nação. Uma mão-de-obra formada, mas, mal qualificada, através de uma formação aligeirada, fragmentada e despolitizada e, na mesma perspectiva, se formaram professores, ou seja, tanto a formação inicial quanto a continuada seguiram a mesma concepção.

Aos professores coube a tarefa de servir e serem os reprodutores da ideologia dominante capitalista através da educação, sem a consciência política necessária para compreender este contexto. Assim, nos ditames da educação permanente, se formaram professores através de treinamentos cuja finalidade era prepará-los, capacitá-los e colocá-los numa fôrma de acordo com as competências exigidas pelo sistema produtivo em voga no momento, o que segundo Gadotti (*idem ibidem*) menospreza, recusa, esconde e esquece o “humano”.

No período de 1974 a 1985 ocorre o esgotamento da ditadura militar devido aos conflitos entre as diferentes facções militares, enfraquecimento da aliança entre estes e setores da classe burguesa e do crescimento da oposição ao regime no âmbito da sociedade civil.

Começa a abertura política de maneira lenta e gradual e em 1985 entramos num período de transição democrática.

Com os primeiros sinais de abertura política era possível retomar a questão da relação entre educação e sociedade esquecida no período da Ditadura Militar e discuti-la. Era o momento em se afirmavam e se ampliavam de várias formas, a denúncia e a discussão sobre o papel ideológico que a escola cumpria na sociedade capitalista, contribuindo para reforçar e legitimar as desigualdades sociais. Passa-se a contestar as tendências educacionais anteriores: tradicional, escolanovista e tecnicista - que tinham a escola como um instrumento de poder. Esse período de contestação – 1978 a 1982 - é chamado de “fase da denúncia”.

Nesta fase incorpora-se ao nosso meio educacional a tendência educacional crítico-reprodutivista.

Esta tendência percebe claramente a dependência da educação em relação à estrutura da sociedade capitalista, afirmando que a função da educação consiste na reprodução da sociedade na qual está inserida. O papel da educação não é transformar ou modificar as condições existentes, mas apenas o papel de reprodutora da estrutura social vigente. Esta tendência limita-se a analisar as relações entre educação e sociedade, não apresentando nenhuma alternativa que possa orientar a prática pedagógica dos educadores no sentido de uma transformação. Embora seja considerada uma tendência crítica leva os educadores a uma espécie de impotência, inércia, fazendo com que os mesmos fiquem à espera de mudanças na estrutura social para que mecanicamente mudanças também ocorram em sua prática pedagógica.

Vai se firmando no meio educacional a presença de educadores de orientação marxista, principalmente nos cursos de pós-graduação em educação, onde eram analisadas e discutidas, obras como de Bordieu e Passeron<sup>19</sup> e Althusser (“Aparelhos Ideológicos do Estado”) que apresentam a escola como reprodutora do conjunto social e das contradições sociais. As discussões chegaram às escolas com obras mais populares como: “Cuidado escola” e “A escola da vida e a vida na escola” do Grupo do IDAC<sup>20</sup> que contribuíram para a superação do período de denúncia e chegar ao que pode ser denominado de intervenção crítica, ou seja, “a denúncia deu lugar à ação”.

Embora as idéias e os debates nesse período fossem outros, a legislação do ensino continuava a mesma, conseqüentemente a formação inicial de professores seguia o mesmo modelo anterior, o que só irá mudar mais tarde.

A formação continuada de professores na modalidade treinamento, segundo Fusari (1992, p.23) também foi utilizada como meio de denunciar o caráter perverso da escola capitalista, na qual a elite se apropria do saber universal em escolas

---

<sup>19</sup> BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. De Reynaldo Brandão, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

<sup>20</sup> CECCON, Claudius (org.) Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 2 reimpressão. São Paulo: IDAC/Brasiliense, 1998.  
CECCON, Claudius; OLIVEIRA, M e OLIVEIRA, R. A vida na escola e a escola da vida. 7 ed. Petrópolis: Vozes/IDAC, 1983.

particulares de boa qualidade, enquanto a escola da maioria reduz-se totalmente à inculcação da ideologia dominante.

O saldo desta fase foi positivo, primeiro, porque os educadores passaram de uma consciência ingênua para uma concepção mais crítica da educação, segundo, e mais positivo, foi a superação do pessimismo crítico imobilista em relação ao desenvolvimento da escola, onde se pode atuar de forma competente e comprometida politicamente com o interesse das maiorias.

Concomitantemente à fase da denúncia – final dos anos 70 e início dos anos 80 - era notório o debate sobre o compromisso político e a competência técnica, ou seja, de um lado os que defendiam a formação de um professor técnico e neutro e do outro, aqueles que defendiam a formação de um educador<sup>21</sup> engajado e político. Com isso, vinha também, tomando corpo uma concepção crítica de educação. Autores como Paulo Freire, Saviani e Gadotti, entre outros, baseados nas idéias de autores como Gramsci, especialmente, foram responsáveis por difundir no meio educacional a tendência educacional crítica. Esses autores enfatizavam dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso com as classes populares.

No terceiro capítulo abordaremos de forma conclusiva as idéias de Gramsci, onde colocaremos a necessidade do professor como um intelectual orgânico, capaz de transformar a sociedade em que vive.

Quanto à tendência crítica ela surge como uma proposta dialética de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade.

Assim, seguindo esta tendência para que a educação escolar contribua para a transformação da sociedade é necessário que o processo ensino-aprendizagem instrumentalize o educando para a prática social concreta, onde irá perceber as contradições da sociedade, posicionando-se frente a elas e agir para sua transformação, em favor das necessidades da população.

---

<sup>21</sup> Nosella (2005, p.2) esclarece que “durante os anos de transição do autoritarismo militar para a democracia ganhou relevância o termo *educador*, sobrepondo-se ao de professor, justamente porque educador semanticamente explicitava a necessidade do engajamento ético-político dos professores. Com efeito, o conceito de educador transcende o de professor. Este refere-se às competências específicas adquiridas por uma pessoa, que as transmite as outras, ensinando-as e treinando-as. Aquele refere-se à responsabilidade na formação integral do cidadão, à cumplicidade radical entre educando e educador. O professor que não assume plenamente a função de educador e se exime de sua responsabilidade de ensinar a *leitura de mundo*, para restringir-se à *leitura das palavras* [...], era considerado um técnico asséptico, reducionista, que reeditava na prática pedagógica a velha tese da neutralidade científica.”

Para que isso realmente aconteça é necessário que o educador faça a relação dos conteúdos do ensino com as experiências dos alunos sobre o conteúdo trabalhado, evidenciando a importância da “sólida formação escolar como instrumento para a sua prática cotidiana”. Para isto a prática do professor deverá ser “coerente, articulada e intencional de forma a propiciar a crítica ao social, bem como uma educação escolar viva na vida social concreta” (FUSARI, 1992, p. 24).

Assim, seguindo os ideais desta tendência, já não se pode falar mais em treinamento de professores, mas sim em educação do professor, superando dessa forma, as anteriores, pois,

A proposta dialética que está comprometida com a democratização da educação escolar básica deve apoiar uma "política para educação do educador em serviço" que supere a tradicional 'capacitação' de recursos humanos aplicada à educação". (ibid, p.24)

Vemos a partir desta tendência a idéia da formação do professor em serviço, o que nos remete a tendência atual em formação continuada abordada no capítulo anterior, colocando a escola como *locus* da formação continuada de professores, ou seja, admite que o professor é capaz de produzir conhecimentos e refletir sobre teorias e práticas que permeiam o cotidiano escolar. Idéia confirmada por Fusari (ibid, p.24), quando afirma:

A partir da tendência crítica, é possível avançar nas propostas para a educação do educador em serviço, algo que refere a tradicional capacitação de recursos humanos, buscando uma política para que o educador seja formado também durante o seu trabalho cotidiano. (ibid, p.24).

Enfim, todos os debates ocorridos nos anos 80 trouxeram mudanças no pensamento pedagógico brasileiro, deixando um saldo positivo na formação inicial e continuada, considerando as tentativas das instituições formadoras para formar educadores tecnicamente competentes e politicamente comprometidos com uma escola de melhor qualidade.

O final da década de 80 é marcado pela promulgação da chamada Constituição Cidadã em 1988, pela eleição direta para Presidente da República em 1989, na qual é eleito Fernando Collor de Melo que, no curto tempo em que permaneceu no poder, foi responsável por abrir as portas ao neoliberalismo que já

vinha se instalando em países de capitalismo desenvolvido desde o final da década de 70 e início da década de 80<sup>22</sup>.

Para os economistas liberais, a adoção deste modelo econômico era visto como a solução que resolveria os problemas econômicos mundiais, reduzindo a pobreza e acelerando o desenvolvimento global. Isto é, resolveria a crise pela qual passava o capitalismo desde a década de 60.

Contudo, a implantação deste modelo econômico em países periféricos como o Brasil, foi responsável pelo agravamento dos problemas econômicos e sociais da maioria da população, enquanto aprofundou as desigualdades sociais e ampliou a concentração de riqueza na mão de poucos.

Neste quadro, a educação de forma geral e a formação inicial e continuada de professores ganham uma importância estratégica na implantação das reformas educacionais, que conseqüentemente, contribuem de forma direta para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo.

## **2.2 A formação de professores, inicial e continuada nas políticas educacionais dos anos 90**

### **2.2.1 Os anos 90**

Se Collor foi apontado como o presidente que abriu o país ao neoliberalismo<sup>23</sup>, Fernando Henrique Cardoso eleito em 1994 e reeleito em 1998 é apontado como o responsável pelo acirramento deste modelo econômico.

---

<sup>22</sup> Desde a década de 70 o neoliberalismo vem recebendo várias significações, como “uma nova doutrina” ou “nova ordem internacional” ou uma “nova teoria”, ou seja, um novo modelo de “reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação” (ANTUNES, 1999, p.31).

<sup>23</sup> Segundo Filgueiras (2005, p.1), preliminarmente, se faz necessário diferenciar, conceitualmente, “neoliberalismo”, projeto neoliberal” e “modelo econômico neoliberal periférico”. O primeiro diz respeito à doutrina político-econômica mais geral formulada, logo após a Segunda Guerra Mundial, por Hayek e Friedman, entre outros – a partir da crítica ao Estado do Bem-Estar Social e ao socialismo e através de uma atualização regressiva do liberalismo (Anderson,1995). O segundo se

FHC adota o liberalismo econômico como projeto de Estado e nele o processo de privatização e modernização com a conseqüente ampliação da dependência do país e o aumento da dívida externa. O objetivo central era preservar a estabilidade monetária e mudar o padrão de desenvolvimento brasileiro, isto é, sair do modelo nacional desenvolvimentista remanescente dos governos populistas ou nacionalistas para o liberal-desenvolvimentista, o que trouxe uma série de conseqüências negativas e dentre elas o aumento do desemprego e da exclusão social.

Todas as mudanças ocorridas com este novo modelo econômico e político e conseqüentemente com o novo modo de produção que atingiu o mundo do trabalho influenciaram diretamente a educação, a escola propriamente dita, pois o mundo capitalista-neoliberal-globalizado, precisa da escola para moldar este novo trabalhador ou consumidor, tal como nos diz Andriolli (2002, p.1), autor que aponta duas tarefas para a educação.

[...] a) ampliar o mercado consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade).

Para atender a estas tarefas a educação escolar em todos os níveis assume lugar central nas políticas neoliberais. A educação é atrelada à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Sob esta perspectiva, a educação substitui a visão humanista e assume uma visão economicista tendo novamente, na “teoria do capital humano”, a teoria que melhor responde a esta visão.

Lembramos que a Teoria do Capital Humano foi usada na década de 70 como vimos anteriormente. Contudo, achamos por bem aprofundar um pouco mais

---

refere à forma como, concretamente, o neoliberalismo se expressou num programa político-econômico específico no Brasil, como resultado das disputas entre as distintas frações de classes da burguesia, e entre estas e as classes trabalhadoras. Por fim, o “modelo econômico neoliberal periférico” é resultado da forma como o “projeto neoliberal” se configurou, a partir da estrutura econômica anterior do país, e que é diferente das dos demais países da América Latina, embora todos eles tenham em comum o caráter periférico e, portanto, subordinado ao imperialismo. Em suma, o “neoliberalismo” é uma doutrina geral, mas o “projeto neoliberal” e o “modelo econômico” a ele associado, são mais ou menos diferenciados, de país para país, de acordo com as suas respectivas formações econômico-sociais anteriores.

a discussão sobre a mesma neste momento, já que agora vivemos e sentimos a presença dela no meio educacional em que atuamos.

Para Bianchetti (1996, p. 93)

Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo.

Para Frigotto (1989, p.40):

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de produtividade e renda.

É conveniente salientar que o projeto neoliberal, ao subordinar a educação aos interesses do mercado, não significa a criação de empregos e nem a garantia de absorver ou receber todos no mundo do trabalho, pois conforme Gentili, (1996, p.25), “o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função “social” da educação esgota-se neste ponto.”

Assim, segundo esta visão, uma nação passa a investir na educação como meio de aumentar a produtividade e superar o atraso econômico e, nesta ótica, o indivíduo é constantemente estimulado a ver a educação como um meio de mobilidade e ascensão social.

Na prática, vemos uma sociedade em busca de educação oferecida na maior parte por instituições privadas em acordo com o projeto neoliberal que prioriza o privado sobre o público. Neste contexto, não há compromisso com qualidade, considerando a formação aligeirada e de qualidade duvidosa, mas que obtém cada vez mais lucros devido a alta procura e os incentivos que recebem dos governos que seguem as políticas neoliberais.

Este investimento é incentivado e financiado por instituições internacionais multilaterais que detêm o capital acumulado pelos capitalistas, como o Banco Mundial, o FMI e a OMC.

Os agentes financiadores e promotores das políticas educacionais nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento ditam os valores e as funções da educação para estes países. Conforme Pereira (2005b, p.4 )

[...], a Organização Mundial do Comércio e vários organismos internacionais especializados, denominados de impulsores da globalização, trabalham como órgãos reguladores no sistema de monitoramento e controle das políticas de Educação voltadas para os interesses do crescimento econômico. Nesse caso, o próprio Banco Mundial já anunciou que, até o ano de 2010, principalmente a Educação Superior, estará plenamente aplicada e consolidada em todos os países do mundo em função das necessidades do mercado global.

Desse modo, a escola de um modo geral é vista pelo modelo neoliberal como um meio de legitimação de sua ideologia, construindo assim, através dela, um consenso mundial, sendo que a mesma deve passar por reformas educacionais ditadas, financiadas, assessoradas e monitoradas pelas agências internacionais multilaterais.

Para Andriolli (2002, p.1) de acordo com a análise de Sérgio Haddad, é ilusão pensar que a prioridade do Banco Mundial é o financiamento da educação. A grande prioridade na verdade é

[...] é a pressão sobre países devedores e a imposição de suas “assessorias”: “A contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. [...] o Banco Mundial é a principal fonte de assessoramento da política educativa, e outras agências seguem cada vez mais sua liderança”.

A partir da abertura política fica definido na Constituição de 1988, artigo 22, inciso XXIV, a competência privativa da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo com isto a possibilidade de reformulação da legislação educacional brasileira.

Nesse sentido, inicia-se um amplo processo de discussão, proposição e negociação da Lei de Diretrizes e Bases a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país, sobre os quais o Deputado Jorge Hage (1990, p.83) afirma ser “[...] o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tenha notícia no Congresso Nacional”, opinião esta, contestada posteriormente por muitos estudiosos do assunto, considerando as várias emendas ao projeto original que, resultou, na realidade, em

uma lei “elaborada de forma pouco democrática, mediante uma ‘conciliação oculta’ com o Executivo” (BRZEZINSKI, 2003, p.14).

A nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso que assumindo plenamente o modelo político-econômico neoliberal promove os ‘ajustes’ necessários na área educacional, atendendo as prioridades apontadas pelo Banco Mundial.

O ideário crítico sobre o que deveria ser um projeto nacional de educação, que foi se constituindo ao longo das últimas décadas e que encontrou em vários locais do país algumas possibilidades de implementação não teve na formulação final da nova LDB o mesmo destino. Esta lei, apresentada como uma legislação moderna para o século XXI, ressignificou vários consensos do rico debate dos anos 80; traduziu-os, no entanto, para uma outra lógica de desenvolvimento, na qual descentralização significa principalmente uma desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia, passa a ser compreendida como liberdade de captação de recursos; igualdade, como equidade; cidadania crítica, como cidadania produtiva; e a melhoria da qualidade, como adequação ao mercado (SHIROMA et al., 2000 apud SCHEIBE, 2004, p.1).

Os ‘ajustes’ enfatizaram em suas reformas educacionais dois eixos principais – a formação de competências como eixo nuclear e a formação reflexiva como eixo metodológico na formação de professores.

Segundo Castro (2005, p.474), esses eixos já vinham sendo discutidos nas diferentes conferências mundiais de educação, como a de Jomtien (1990) e Dakar (2000) e encontram-se expressos nos documentos emitidos pelo Banco Mundial, UNESCO, OCDE e CEPAL<sup>24</sup>

No Brasil, vemos esses eixos expressos em documentos oficiais como: Plano Decenal de Educação (1993-2003), Planejamento Político Estratégico (1995-1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena regulamentadas no Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

---

<sup>24</sup> UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.  
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.  
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina.

## 2.2.1.1 Competências e reflexividade nas Diretrizes Curriculares Nacionais

### 2.2.1.1.1 O desenvolvimento de competências

A Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena". Essas Diretrizes "constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica" (Art. 1º)

Almeida e Jardimino (2003, p.2) nos advertem de que, "o documento está plasmado pela vertente das competências, numa linguagem perrenoudiana, nas competências para ensinar", pois de acordo com Perrenoud (2000, p.15) competência é "uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação".

O Artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais (RES.CNE/CP nº1, 2002) para a formação de professores explicita:

A formação dos professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional que considerem:

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, enfatizando em sua letra c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; (Grifo nosso).

O Artigo 4º enfatiza:

Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (Grifo nosso).

Por ser polêmico, o termo competência<sup>25</sup> tem sido objeto de muitas interpretações. Esse polimorfismo causa confusão no termo competência abordando significâncias diferentes no âmbito da educação atrelada a saberes e conhecimentos e no âmbito do trabalho mais direcionada à qualificação.

Pimenta (2002, p. 42) contribui dizendo que:

O termo competência, polissêmico, aberto à várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, deslocam do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo "posto de trabalho". Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado. Será assim que podemos identificar um professor? Não estariam os professores, nessa lógica, sendo preparados para a execução de suas tarefas conforme as necessidades definidas pelas escolas, estas por sua vez, também com um modelo único, preestabelecido? Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem e os reinterpretam, a partir do que pensam, crêem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas?

Segundo Kuenzer (2000) é preciso reconhecer no conceito de desenvolvimento de competências o significado que o mesmo adquire no interior das novas demandas do mundo do trabalho. A autora recorre a Roupé e Tanguy (1994) para identificar a competência, nas atuais circunstâncias, como fortemente vinculada a ações mensuráveis através da aferição dos seus resultados imediatos. O forte apelo ao conceito de competência, presente em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas, vincula-se, segundo a autora, a uma concepção produtivista e pragmatista pela qual a educação é confundida com informação e instrução com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania.

---

<sup>25</sup> A utilização do termo competência vem do fim da idade média. Inicialmente restrito à linguagem jurídica, significava que determinada corte, tribunal ou indivíduo era "competente" para realizar um dado julgamento. Posteriormente, o termo passou a ser utilizado também para designar alguém capaz de pronunciar-se sobre certos assuntos. Com o tempo, começou-se a utilizar a expressão para qualificar pessoas capazes de realizar um trabalho bem feito.

O conceito de competência utilizado nas organizações contemporâneas não é recente. Vem desde a época de Taylor, quando se apregoava a necessidade das empresas possuírem "trabalhadores eficientes". O princípio taylorista de seleção e treinamento de pessoas enfatizava o aperfeiçoamento das habilidades técnicas e específicas ao desempenho das tarefas operacionais do cargo. Somente após a eclosão de pressões sociais, reivindicando melhores condições no ambiente de trabalho, as organizações passaram a considerar nas relações de trabalho outros aspectos de maior complexidade e pertinentes às dimensões sociais e comportamentais. A conceituação de competência passou, então, a possuir uma abrangência maior, englobando conhecimentos, habilidades e experiências voltadas para o exercício de uma função na empresa. Disponível em: [www.afgoms.com.br](http://www.afgoms.com.br). Acessado em: 06/06/07

Autores como Pimenta (2002, p.42), nos dizem que o conceito de competências representa uma volta ao tecnicismo da década de 70.

[...], o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo.

Almeida e Jardimino (2003, p.2) tecem sua crítica mostrando como a formação de professores centrado no eixo das competências pode levar a um trabalho individual e solitário, pois fica restrito à sala de aula e a escola onde atua.

As competências de Perrenoud são competências para ensinar, e esse ensinar está restrito à unidade escolar, à prática circunscrita ao processo de aprendizagem, o que para nossa realidade são minimizadoras da complexidade das relações entre educação e política, entre sistema nacional de educação e unidade escolar, entre as condições sociais do professor e sua árdua tarefa em ambientes de trabalho desestruturados, dentre outros aspectos.

Passando por uma formação inicial que leva o professor a um trabalho individual e solitário, o professor passa a buscar as competências fora e dentro da escola. Fora da escola busca cursos de formação continuada oferecidos, principalmente por instituições particulares, que oferecem uma espécie de pacote de competências para uma qualificação continuada, reproduzindo autores que preconizam a idéia sem uma visão crítica das propostas.

Na escola, muitas vezes despreparada, acaba repetindo ultrapassadas tendências e modelos que enfatizam a formação técnica do professor, ou que apenas oferecem uma mistura de temáticas que tratam de questões gerais, alheias ao dia-a-dia da escola e do profissional da educação.

#### **2.2.1.1.2 O professor reflexivo**

Alguns autores que estudam a formação de professores buscaram alternativas para contrapor a formação baseada na racionalidade técnica. Nos seus estudos teóricos e práticos criam metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional. Stenhouse (1975), professor como investigador na sala de aula; Clark e Griffin, o professor como profissional clínico; Clark e Peterson, o ensino

como um processo de planejamento e tomada de decisões; Holmes Group Report, o ensino como processo interativo; Shön, o professor como prático reflexivo.

O que há de comum entre essas imagens é o desejo de superar a relação mecânica entre conhecimento científico técnico e a prática na sala de aula

Embora seja recente o uso do conceito do professor-reflexivo, é em Dewey (1959, p.13) que encontramos sua origem, quando ele nos diz que a melhor maneira de pensar é chamada de pensamento reflexivo e o define como: "a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva",

Deste pensamento deriva a necessidade de formar professores (formação inicial e continuada) que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Grande parte dos projetos de formação docente inicial e em serviço, em vigor nos dias atuais, no Brasil e em outros países, aponta para a importância de se desenvolver a epistemologia da prática reflexiva no professor (ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1992; SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1992, 1993, 1998), seja pelo reexame das crenças pedagógicas que compõem suas decisões cotidianas, seja pela narrativa de suas histórias de vida; seja pela análise dos campos de conhecimento com os quais o professor interage; seja pela problematização das finalidades e valor educativo das situações que promove; seja, em última instância, pela investigação das condições sociais e históricas que vêm atravessando a constituição de sua profissão.

Larrosa (1994, p. 49-50), ao analisar o enfoque reflexivo na formação do professor, afirma que:

[...] o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor.

A reflexão, nessa perspectiva, é reafirmada por vários autores como a categoria essencial da formação docente: condição tida como capaz não só de transformar a prática pedagógica do professor e prepará-lo para atender às exigências que se colocam para sua profissão na atualidade, mas, sobretudo, como capaz de modificar a pessoa do professor, constituindo-o como sujeito autônomo no

mundo. Segundo Alarcão (1996, p. 174), "refletir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo internacional deste final do século XX".

Nóvoa (1992, p.25) explicita os propósitos dessa modalidade quando afirma que:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A concepção de formação, assentada na formação reflexiva de professores e na construção de competências profissionais, sob o enfoque da nova epistemologia da prática, localiza-se originariamente nos estudos sobre educação profissional, realizados por Donald Schön, que desenvolve o conceito de formação de profissionais reflexivos a partir da crítica ao modelo de racionalidade técnica<sup>26</sup> de tradição positivista adotado nos currículos das escolas profissionais de seu país (SCHÖN, 2000).

No prefácio do seu livro "Educando o Profissional Reflexivo: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem", Schön (2000) afirma que desde 1983 vem propondo uma nova epistemologia da prática, que advém do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas, "pensar o que fazem, enquanto fazem" em situações de incerteza, singularidade e conflito. Apesar de tais estudos evidenciarem a formação profissional, especialmente do curso de Arquitetura, Desenho e Engenharia, seus pressupostos, como ele mesmo afirma, podem ser utilizados em outros campos da prática.

Em resumo, o modelo proposto por Schön tem como base a epistemologia da prática, é denominado de racionalidade prática ou modelo reflexivo e tem o professor

---

<sup>26</sup> "Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do professor é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes os professores devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Ainda neste modelo, dá-se a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação" (KRUG, 2001, p.20)

como um prático-reflexivo. Essa prática reflexiva segundo Krug (2001, p. 25) baseando-se em Pérez Gómez (1992) tem como

[...] desejo superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula. Dito de outro modo parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. [...] O êxito do professor depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.

Em suas obras Schön propõe os conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

A reflexão-na-ação - é o processo mediante o qual o professor prático aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade. O segundo - reflexão-sobre-a-ação - é o processo do pensamento que ocorrerá de forma retrospectiva sobre um problema ou uma dada situação, enquanto a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação - é o processo que leva o profissional a progredir no seu conhecimento e a construir sua forma pessoal de conhecer. Neste momento, ocorre a reflexão crítica e o professor ou o investigador faz uma análise, a posteriori, sobre as características e os processos de sua própria ação.

O professor, na abordagem de Schön, como diz Alarcão (1996, p. 18),

[...] tem de assumir uma postura de empenhamento auto-formativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar no seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

Apesar de os estudos de Schön terem se contraposto diretamente ao modelo teórico da racionalidade técnica, conferindo à experiência prática um estatuto epistemológico decisivo para o desenvolvimento profissional, a abordagem reflexiva por ele desenvolvida vem sendo criticada, revisitada e ampliada por autores brasileiros, tais como Carvalho e Simões (1999), Libâneo (2002 2003); Pimenta (2002), Ghedin (2002) e estrangeiros: Alarcão (1996), Contreras (1997), Zeichner (1993, 1995, 1998), Giroux (1997), entre outros por verem o reducionismo do termo reflexividade e a não articulação entre prática pedagógica e realidade social, assim como uma desarticulação entre a reflexão e ação dos professores.

Carvalho e Simões (1999, p.173), afirmam a existência de dois grupos de autores que colocam a necessidade da reflexão da prática dos professores. No caso da formação continuada, o primeiro grupo, a vê como prática reflexiva no espaço escolar e, para o segundo grupo, a formação continuada pode ser conceituada como prática reflexiva que pode compreender saberes da experiência docente, “integrando-os, porém, como um contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo”, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais”, portanto, uma formação que vai além da prática reflexiva.

Libâneo (2002) ao abordar o significado de reflexividade e seus vários entendimentos aplicados à formação de professores, envolvendo a capacidade e a competência reflexiva no exercício profissional, sugere e apresenta dois tipos básicos “relativamente opostos” de reflexividade: a reflexividade de cunho crítico e a reflexividade de cunho neoliberal, que são dessa forma caracterizados por Libâneo.

No campo liberal, o método reflexivo situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo ou, ainda, do tecnicismo, cujo denominador comum é a racionalidade instrumental. No campo crítico, fala-se da reflexividade crítica, crítica-reflexiva, reconstrucionista social, comunicativa, hermenêutica, comunitária (2002, p.62) (Grifo nosso).

Para Libâneo (2002, p.62), esses dois tipos de reflexividade têm origens epistemológicas na modernidade, sendo que reconhece que “algumas concepções da proposta do professor reflexivo incorporam temas e processos investigativos próximos do que vem sendo chamado de “pensamento pós-moderno”.” Além disso, Libâneo (p.63) apresenta outros pontos que julga serem comuns entre os dois tipos de reflexividade:

- Alteração nos processos de produção decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos
- Estreita ligação ciência-tecnologia
- Reestruturação produtiva
- Intellectualização do processo produtivo
- Empoderamento dos sujeitos – Flexibilidade profissional

Ao analisar os pontos em comum entre os dois tipos de reflexividade, Libâneo (2002, p.64) nos diz que:

[...] o contexto econômico e social é o mesmo para ambas as orientações teóricas da reflexividade, cada visão interpretando-o de forma diferente conforme interesses políticos, ideológicos. A reestruturação produtiva se

baseia na alteração dos processos de produção, principalmente em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos.

Vemos dessa forma, a escola como local para a formação do aluno e do professor novamente como seres submissos, da maneira como o poder econômico os deseja.

Pimenta (2002, p. 47) aponta que há um “esvaziamento” do verdadeiro conceito de reflexão, quando ela é vista como um ato individual e afirma que, se a reflexão for vista apenas nessa perspectiva, corre-se o risco de ela não ultrapassar o nível do discurso. Para que isso não aconteça, a autora sugere uma análise crítica contextualizada do conceito de professor reflexivo e propõe, baseando-se nessa crítica, a compreensão dos professores como intelectuais críticos e reflexivos, que refletem tomando-se por base, coletivamente, seus contextos. Para a autora,

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tentativa significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. Concordando com a fertilidade dessa perspectiva, cabe, no entanto, indagar: que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir? (PIMENTA, 2002, p. 22).

Nessa perspectiva, a reflexão é vista como forma coletiva de localizar e analisar questões, no intuito de melhorar a prática. Ghedin (2002, p.131), fazendo uma crítica ao conceito de professor reflexivo afirma que o horizonte da reflexão deve ser a crítica, não como um fim em si mesma, mas como meio de redimensionamento e ressignificação da própria prática. Ele afirma que:

A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa a crítica ao conceito de professor reflexivo.

Os autores brasileiros admitem as contribuições da reflexão, mas desde que essa seja sistematizada, coletiva, uma vez que “o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir” (Libâneo, 2002, p. 54).

Alarcão (1999) analisa criticamente o pensamento de Schön. Para ela, a proposta de Schön para a formação docente não contempla a análise de pressupostos éticos e políticos que envolvem o próprio conceito de educação,

considerando que o simples exercício de reflexão não garante a formação docente, uma vez que a reflexão não é um processo mecânico. Portanto, esse conceito deve ser compreendido numa dimensão histórica e coletiva e inserido num processo permanente articulado com as implicações sociais, econômicas e culturais que permeiam o contexto escolar.

Contreras (1997) crítica o conceito de reflexividade, considerando que este fomenta uma atitude individualista que deposita no professor toda a responsabilidade na resolução dos problemas educacionais.

Na mesma linha de pensamento, Zeichner (1998, 1995, 1993), problematiza a excessiva valorização, conferida por Schön, à autoridade individual do profissional para identificar e interpretar as situações problemáticas que perpassam sua prática, bem como aponta certo reducionismo dessa abordagem, quando esta circunscreve em demasia o processo de reflexão à prática imediata, abstraindo de seu foco de análise as implicações sociais e políticas que perpassam as práticas sociais de ensino. Zeichner irá ainda defender que a atividade reflexiva não se pode manifestar por uma ação isolada do sujeito. Segundo este autor, ela exige uma situação relacional para ocorrer. A prática reflexiva deve ser considerada como uma prática eminentemente social, portanto, só passível de ser desenvolvida como uma ação compartilhada coletivamente num determinado contexto.

Neste sentido, a prática reflexiva como prática social (Zeichner, 1993), pode contribuir no desenvolvimento do indivíduo e do grupo na medida em que se discutem os problemas, as práticas e os condicionantes desta. Desse modo, a reflexão serviria para o grupo tomar consciência de uma determinada situação que incomoda, a partir de um diagnóstico e reconhecimento das causas dos problemas com vista a elaborar estratégias de ação. Contudo, a reflexão por si só, não garante a transformação das práticas, como afirma Zeichner (1993), considerando que, em alguns casos, uma maior intencionalidade pode solidificar e justificar práticas de ensino nocivas para os estudantes (p. 50).

Para Giroux (1986), a atividade reflexiva deve ser operada pelo professor tendo em vista, não só as problemáticas particulares que ecoam de sua experiência imediata, mas fundamentalmente aquelas que dizem respeito à cultura institucional na qual está incorporado e, em última instância, as finalidades e sentidos sociais, culturais e políticos que perpassam e orientam o trabalho escolar e sua própria prática de ensino. Segundo Giroux (1986, p.253),

[...] é importante que os professores situem suas próprias crenças, valores e práticas dentro de um contexto, de forma que seus significados latentes possam ser melhor entendidos. Esse situar dialético, por assim dizer, ajudará a esclarecer a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que os professores se deparam diariamente.

Van Manen (apud Krug, 2001, p.87-8) coloca que a reflexão pode ser situada em vários níveis:

Nível técnico – a reflexão visa que os professores atinjam, em curto prazo, determinados objetivos (manter a disciplina na aula, conseguir criar um propósito para uma atividade, conseguir manter a atenção e interesse dos alunos, levá-los a compreender o conteúdo da aula, etc.). A tarefa primordial para os professores é refletirem sobre o seu ensino para atingirem esses objetivos;

Nível prático – a reflexão revela preocupação com os pressupostos, pré-disposições, valores e conseqüências aos quais as ações estão ligadas. Os professores avaliam o seu próprio ensino, teorizam sobre a natureza da disciplina que lecionam, sobre os processos de aprendizagem a longo prazo, sobre os seus alunos e sobre os objetivos mais vastos da escolarização;

Nível crítico ou emancipatório – a reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais e políticos de âmbito geral, incluindo as forças institucionais e sociais que podem limitar a liberdade de ação do indivíduo ou constranger a eficácia das suas práticas. O professor deve, desde o início de sua formação, começar a aprender o modo como o seu trabalho, moldado pelas estruturas institucionais e sociais, pode servir de interesses diferentes ou até opostos, daqueles dos alunos que ensina.

De maneira geral, podemos dizer que os autores não negam a contribuição de Schön para a formação de professores quando propõe a abordagem reflexiva na formação docente inicial e continuada, contudo, apontam para o uso descontextualizado e para a prática individualizada do conceito elaborado por Schön, o que provocou o seu esvaziamento.

Definida pela LDB 9394/96, incorporada pelo discurso oficial do MEC e amplamente divulgada pelo documento “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 1998) a prática reflexiva é vista como modelo adequado para atender às novas exigências do mercado de trabalho, apresentando um novo perfil para o professor, ou seja, ter mais autonomia para decidir sobre a sua atuação no cotidiano escolar, o que é positivo, mas não suficiente.

Os “Referenciais para a Formação de Professores” fundamentam-se no Relatório Jaques Delors que tem como base de sustentação os quatro pilares da educação para as próximas décadas – aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto e aprender a ser. Assim, na visão do documento, a formação precisa intencionalmente possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão, através de uma prática reflexiva.

A partir da crítica dos estudiosos sobre o assunto, observa-se que, embora, a idéia de reflexividade seja amplamente difundida por autores e pelas propostas educacionais atuais levando todos a crer que as instituições de ensino em todos os níveis estão formando seres reflexivos e competentes, principalmente os professores, na verdade, estão produzindo de forma sutil, novas formas de dependência, quando centra a reflexão na prática individual do professor, pois segundo Pimenta (2002, p.45) despe essa formação de “sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países”

E essa é uma das principais críticas à Reforma Educacional, a partir da nova LDB 9394/96 quando enfatiza a reflexão da prática.

Arce (2001, p. 262), acrescenta que, com a ênfase na reflexão da prática:

Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas.

Enfim, Pimenta (2002, p.22) chama a atenção para o excessivo praticismo dos discursos que aparecem como teorias inovadoras banalizando a perspectiva da reflexão na formação docente:

[...] quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva reflexão.

Portanto, não é qualquer conceito de reflexão que deve oferecer sustentação a uma proposta de formação de professor reflexivo, sob pena de limitar essa formação a uma reflexão técnica, preocupada com a eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins e com a teoria como meio para previsão e controle.

Concluimos que, a formação do professor alicerçada nos dois eixos: competência e reflexividade abriu mão da crítica e da possibilidade de politizar o profissional, tornando-o portador de novos olhares sobre a sociedade brasileira com vistas à ruptura com o consenso que legitima a hegemonia dos valores e práticas do neoliberalismo.

## CAPÍTULO III

### 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESPAÇO DE AUTONOMIA DA ESCOLA

#### 3.1 AUTONOMIA DA ESCOLA E FORMAÇÃO CONTINUADA

No capítulo anterior, abordamos os interesses do capital e seus reflexos no papel que assumiu o Estado para com a educação básica e com a formação inicial de professores, observados ao longo do processo de desenvolvimento da sociedade brasileira.

A formação inicial e continuada de professores ao longo das últimas décadas não contemplou uma formação humanista que privilegiasse aspectos técnicos, científicos e políticos, assim como a relação entre escola e sua realidade interna e externa, o que inviabilizou qualquer transformação significativa em sua totalidade, pois serviu apenas para treinar os professores a aceitarem as determinações de reformas educacionais que colocaram a escola como instrumento para manutenção da dominação.

Esta é uma realidade que exige formação continuada dos profissionais da educação, crítica, política e contextualizada, como uma das mais importantes alternativas para que a escola deixe de ser uma instituição prestadora do serviço distanciada da realidade, para se tornar o *locus* da formação humana à serviço dos interesses sociais.

O espaço para tanto está dado na própria Constituição Federal de 1988 (Capítulo III, Artigo 206) que, referendada pela LDB/96 (Título II, art.3º, inciso VI), traz como princípio básico, a descentralização político-administrativa como parâmetro de organização, o que se traduz na escola, na gestão democrática exigindo a participação da coletividade escolar na construção de uma identidade para a instituição que coloque a formação humana acima da formação para o mercado.

De acordo com Aurélio (1993, p.165) democracia é uma “doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição eqüitativa do poder”. Portanto, é uma forma de organização que reconhece a cada um dos membros da comunidade o direito de participar da direção e gestão dos assuntos públicos. Podemos logo afirmar que ela existe onde as pessoas assumem o destino de uma instituição, comunidade, município, estado, país... Sua marca fundamental é o processo de decisão coletiva e a respectiva responsabilidade política que isso gera para todos.

Assim, se o cidadão não tiver o direito garantido de participar das decisões não haverá democracia no que se salienta, portanto, a participação como uma das condições básicas para que ocorra a democracia. A outra condição é o diálogo. É através do diálogo que as pessoas trocam experiências, resolvem conflitos, constroem idéias, planejam, etc.

De um modo bastante amplo, pode-se definir a participação como “tomar parte” (AURÉLIO, 1993, p.406). Implícita nesta definição está a idéia de partilha. Contudo, o nível ou grau de participação do sujeito pode ir do simples espectador, ou seja, aquele que toma parte de pouco, até a ocupar um papel central, aquele que toma parte de tudo.

Segundo Lima (1988, p.22), o conceito de participação está diretamente ligado ao conceito de democracia. Referindo-se aos mecanismos de participação, esse autor considera que:

[...] embora em diferentes graus e diferentes modalidades, a participação é um mecanismo mais vulgarizado para conseguir a realização do princípio democrático, entendido este como um processo de democratização global que deve ser extensivo aos diversos aspectos da vida social, cultural, econômica, etc., tomando assim as mais diversas formas – participação na administração regional e local, participação dos trabalhadores, gestão democrática das escolas e de outras instituições, etc. (1988, p. 30).

Lima (2001, p.73) classifica a participação a partir de quatro critérios dentro dos quais distingue vários tipos e graus de participação:

**DEMOCRATICIDADE** — tipo de intervenção previsto para quem participa, podendo influenciar decisões e mesmo decidir.

**a.Participação direta** — faculta-se a cada indivíduo a intervenção direta no processo de tomada de decisões através do exercício de voto.

**b.Participação indireta** — realizada por intermédio de representantes que podem ser designados através de diferentes formas e com base em diferentes critérios.

**REGULAMENTAÇÃO** — a participação é legitimada através da regulamentação, sendo um requisito organizacional.

**a.Participação formal** — forma de participação decretada e concretizada num documento normativo/legal (estatuto, regulamento ou regimento) com força legal.

**b.Participação não formal ou informal** — é realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, e geralmente partilhadas em pequenos grupos, havendo regras criadas pelo próprio grupo e partilhada por eles, a margem de estatutos e regulamentos.

**ENVOLVIMENTO** — modo como se participa numa organização.

**a.Participação ativa** — revela um elevado grau de envolvimento na organização.

**b.Participação reservada** — menos voluntária, mais expectante e calculista, procura não correr riscos. No entanto, não revela uma posição de desinteresse ou alienação.

**c.Participação passiva** — revela atitudes e comportamentos de desinteresse e alienação. Demonstra uma certa apatia, mas não recusa a idéia de participação e de intervenção.

**ORIENTAÇÃO** — participação que se rege por objetivos.

**a.Participação convergente** — procura realizar os objetivos formais em vigor na organização, não implicando necessariamente que os objetivos a atingir sejam apenas os formalmente previstos. Orienta-se para o consenso, para o empenhamento e para a militância.

**b.Participação divergente** — opera uma certa ruptura com as orientações oficialmente estabelecidas.

Desse modo, a gestão democrática da escola pressupõe decisões centradas na participação e na vontade da maioria do coletivo de pessoas que a integram, identificando a gestão democrática como um processo político. Neste processo, a participação se efetiva como um exercício de poder, como influência no processo de tomada de decisões e não como mera formalidade, como figuração, como legitimação, como interlocução, divisão de tarefas.

Para que se efetive a gestão democrática a escola tem de se valer de seu espaço de autonomia individual e coletiva. Autonomia, como indica Padilha (2001, p.65), representa “a possibilidade de aproveitar a liberdade, a inteligência criadora e a iniciativa no gerenciamento de sua vida individual, familiar e associativa”.

Além disso, a autonomia torna-se uma necessidade política, como nos afirma Soares (1998. p.)

[...] a autonomia torna-se **necessidade política** pois somente um indivíduo autônomo possui condições de entender as contradições do mundo globalizado, questionando-as e agindo no sentido de canalizar as oportunidades para mudanças qualitativas.

Por tudo isso a **autonomia** tornou-se condição de sobrevivência para os indivíduos na sociedade pós-tradicional. Somente um indivíduo autônomo terá sucesso nas esferas econômica, psicológica, sócio-cultural e/ou política, pois é um indivíduo que interroga, reflete e delibera com liberdade e responsabilidade, ou como diz Castoriadis, “*é capaz de uma atividade refletida própria*” e não de uma atividade que foi pensada por outro sem a sua participação (Grifo do autor).

A LDB 9394/96 trata da questão da autonomia da escola no Art. 15:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Fica claro, no art. 14, incisos I e II que para existir a Gestão Democrática a escola deve ser organizada e gestada por toda a comunidade, na qual cabe aos educadores participarem na elaboração do projeto político – pedagógico e à comunidade a participação nos conselhos escolares.

Em consonância com a Constituição/88 e com a LDB/96, a autonomia da Gestão Pedagógica nas escolas públicas está assegurada no Rio Grande do Sul pela Lei Estadual nº 10.576 de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei 11.965/01 e regulamentada pelo Decreto nº 37.104/96.

Em seu Capítulo III, art.75, incisos I e II diz que a autonomia da Gestão Pedagógica dos estabelecimentos de ensino será assegurada:

- I - pela definição, no Plano Integrado de Escola, de proposta pedagógica específica, sem prejuízo da avaliação externa;
- II - pelo aperfeiçoamento do profissional da educação (grifo nosso).

Como podemos observar, o sentido de autonomia, está diretamente relacionada a liberdade de escolha, ou seja, quem detém autonomia, tem o privilégio de escolher o que deve ou não fazer. Outra característica é de que a autonomia não

isenta as pessoas ou grupos de possuírem regras e de segui-las, apenas faculta a escolha das regras a serem seguidas.

Na escola, essa escolha acontece na participação crítica e ampla na construção e desenvolvimento do que se configura como a identidade da escola, o Projeto Político – Pedagógico.

Veiga (1995) entende o Projeto Político – Pedagógico como “uma forma de organização do trabalho pedagógico da escola que facilita a busca da melhoria da qualidade do ensino”.

A construção do Projeto Político-Pedagógico é o primeiro passo a ser dado na direção de democratização da gestão, considerando que será o elemento norteador da organização da escola em seus múltiplos aspectos: tempos e espaços, avaliação e currículo, participação da comunidade, função social e política e papel institucional.

Com a gestão realmente democrática, a construção do Projeto Político – Pedagógico, quando corretamente encaminhado, propicia a descentralização do poder, proporcionada pela quebra da hierarquia predominante na escola, ainda organizada numa visão taylorista, sendo lançado um novo olhar sobre a divisão do trabalho que ali se produz, ou seja, superando a divisão entre os que pensam e os que fazem. Assim, todos pensam e todos fazem juntos, tendo como meta o resgate da função social da escola e da cidadania de seus profissionais.

Assim, a escola ao abrir espaço para o diálogo e para a participação, fatores fundamentais de uma gestão democrática, confere ao professor a vivência de que a profissão docente se faz e refaz e, conseqüentemente, tende a melhoria da qualidade do ensino. Nesse processo, os professores são desafiados a pensar nas suas experiências, a dividir seus saberes, a avaliar e refletir na e sobre sua prática pedagógica, sobre a escola em que atuam e sobre a realidade econômica, política, social e cultural da comunidade, da cidade e do país numa perspectiva de contextualização de sua realidade, de compreensão crítica da realidade em que está inserido.

Desse modo compartilhamos com a idéia de Libâneo (2001, p.23) quando nos afirma que

Pela participação na organização e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a

responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente, aprendem sua profissão.

Contudo, é necessário que escola e professores reivindiquem espaços no tempo escolar para que aconteça essa construção. Assim, todos os espaços e tempos em que os professores estão reunidos coletivamente, reuniões pedagógicas e administrativas, reuniões do Conselho Escolar, reuniões de pais e alunos precisam ser utilizados para que a construção coletiva da escola que se deseja se efetive, o que depende do estudo coletivo dos professores como condutores do processo, ou seja, de uma nova formação, ou de uma formação continuada dos professores.

A formação dos profissionais da educação dentro da escola e fora dela esta prevista na LDB 9394/96 em seus artigos 61, 63,67 e 80.

Art. 61. 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**.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:(...)

III- programas de **educação continuada** para os profissionais de educação dos diversos níveis.

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

II – **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e **de educação continuada**. (grifo nosso)

Como vemos, a legislação prevê que as escolas formadoras de professores, os sistemas de ensino e o Poder Público proporcionem “capacitação em serviço”, ou “educação continuada”, ou “aperfeiçoamento profissional”, e/ou “formação continuada”.

Justifica-se também a formação continuada, devido ao fato do conhecimento não ser estático, estar em constante transformação, principalmente hoje, que se caracteriza como uma sociedade de conhecimentos cada vez mais flexíveis e transitórios. Se assim for feito o professor deixará de ser apenas ouvinte e descobrirá que tem muito a contribuir e não só a aprender.

Além disso, é necessário que a formação do professor em serviço se construa no cotidiano escolar de forma constante e contínua e que esta possibilite ao professor a visão global da escola, a partir do que acontece dentro das quatro

paredes de sua sala de aula, pois como nos diz Alarcão (2001) uma formação continuada deve proporcionar ao professor o encontro de quatro vetores, o: “administrativo, pedagógico, curricular e político, pois é justamente no encontro destes quatro vetores que ocorre o desenvolvimento da profissionalidade docente”.

A escola assim, se constitui no espaço de crescimento do professor, como destaca Nóvoa (1995, p.9), visto que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem a adequada formação de professores”.

Quando Nóvoa fala em “adequada formação continuada” ele quer dizer que é necessário que a escola deixe de pensar a formação continuada como era pensada e executada décadas atrás, quando não se tinha a preocupação de incentivar a relação entre teoria e prática docente, não se problematizava a realidade, nem se compreendia criticamente a realidade social e as políticas educacionais, não se tinha a visão do contexto, assim como não se fazia a relação entre ciência e técnica, entre escola e comunidade, situações que caracterizam o treinamento e não a formação.

A formação não deve abranger apenas o professor de sala de aula, mas todos os profissionais da educação comprometidos com a transformação da escola que temos. Kuenzer (2002, p. 71) acrescenta que:

Nessas experiências, o profissional desenvolve sua identidade como profissional da escola, e não de especialista em disciplina ou função; seu trabalho passa a ser compreendido como parte do trabalho escolar, [...]. Assim compreendida, a formação continuada passa a ter sentido, a estabelecer compromissos e cumplicidades, a permitir o enfrentamento compartilhado de problemas que são comuns, e a permitir mudanças significativas.

É nesta direção que se faz necessária uma formação continuada do professor entendendo que não há projeto de formação continuada efetivo e voltado para a construção de uma escola que se diz cidadã, sem que este leve a consciência dos direitos sociais, da compreensão crítica da realidade, de formação para a cidadania. Ou seja, não haverá a construção de uma escola cidadã, se nela não houver a construção de uma consciência e de um compromisso político para com a função social da escola. Para isto, a escola deve possibilitar, aos que por ela passam – professores, alunos, pais, funcionários, a aquisição e interpretação crítica das informações acerca de sua realidade econômica, social e política a fim de transformá-la, bem como a de continuar seu processo de aprendizagem de forma autônoma.

Assim, entendemos que a escola em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola deve construir um plano de formação continuada.

Mas como deve ser um plano de formação continuada para ser aceito por todos, ser bem sucedido e contribuir para a superação da divisão do trabalho na escola? Fusari (2002, p. 22) nos diz que:

[...] qualquer projeto de formação continua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, idéias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

Anteriormente falamos que esta formação deve acontecer de forma contínua e constante. Desse modo, a escola deve organizar através de seu plano de formação os momentos em que acontecerá esta formação.

Acreditamos que um dos momentos mais adequados para isto são as reuniões pedagógicas semanais, pois é quando a maioria dos professores de uma escola estão reunidos e podem pensar e decidir coletivamente. Estas reuniões representam uma conquista, já que há tempos atrás este espaço não existia.

Afinal o que é uma reunião pedagógica?

A reunião pedagógica é a cara que a escola resolveu mostrar aos professores. Nela, devem ser discutidas questões que reflitam os conteúdos e papel que a mesma desempenha para as famílias que atende. A reunião é espaço de encontro, de escuta, de trocas e de transformação. Informações que viram conhecimentos, palavras que viram documento, vivências que viram experiências e planos que se concretizam.

As reuniões pedagógicas são responsáveis por formar um professor que fale com propriedade do que a escola pensa. Devem ser espaços de debate e articulação clara entre as questões administrativas e as pedagógicas.

Criticadas e desacreditadas por muitos, as reuniões pedagógicas, na prática, muitas vezes mostram grandes distanciamentos entre o desejado e o real.

Bruno e Christov (2003, p. 55), ao tratar deste assunto, nos dizem que “a questão da organização dos momentos de reflexão merece ser analisada e repensada, pois muitas são as queixas de professores e coordenadores sobre as dinâmicas predominantes nesses encontros”. Dentre as queixas citadas pelas

autoras, por parte dos professores, temos: “O coordenador não sabe liderar as reuniões e ficamos sem proposta...” ou “Não se aprende nada...”. Os coordenadores por sua vez dizem: “Os professores não gostam de ler...”, “os professores não gostam muito de falar das dificuldades de sua prática” ou “Os professores só querem se lamentar sobre os problemas das classes” (p.55).

Os encontros dos coordenadores pedagógicos com os professores, conforme discute Torres (2005, p.48), não tem sido para fazerem uma interação e reflexão do trabalho realizado. Mas apenas para resolver problemas e dificuldades da prática.

Não raramente os momentos de reuniões pedagógicas e encontros semanais coletivos se transformam de “palcos de negociações” em “palcos de encenações” que cumprem meramente um papel formal (Torres, 2001, p.45).

Libâneo (2002, p.21) nos diz que “as reuniões pedagógicas coordenadas pelo diretor ou pelo coordenador pedagógico podem ser um espaço de participação de professores e pedagogos ou de manifestação do poder pessoal do diretor ou coordenador.” É um espaço de manifestação do poder quando diretores e coordenadores usam o tempo da reunião pedagógica apenas para comunicar as decisões tomadas, ou seja, não se constrói nada coletivamente. Ao contrário, é um espaço de participação, quando estimula o trabalho coletivo, solidário, negociado e compartilhado.

Entende-se desta forma, que os docentes que ocupam as funções de direção e coordenação pedagógica de uma escola devem buscar o desenvolvimento contínuo de cada pessoa que com eles trabalham através da organização do tempo e do espaço da formação continuada na escola. Devem desenvolver habilidades e metodologias que garantam uma crescente comunicação, manifestação de dúvidas, dificuldades, problemas, bem como acertos e descobertas de ambos os lados, estabelecendo um clima organizacional positivo.

Vasconcellos (2004, p.13), apresenta que participar das Reuniões Pedagógicas implica se envolver com as discussões feitas antes da reunião, durante e após. Antes, pelo fato de todos terem que decidir o que será discutido, quais as necessidades a serem vistas, trazer os registros desses problemas. Durante a reunião o foco é acompanhar os relatos, as reflexões, discussões e se envolver com as discussões, abrir espaço para todos se envolverem e, para que isso ocorra é necessário:

- A abertura dos participantes para colocarem suas práticas;
- O respeito pelo colega que está se expondo. O grupo deve desenvolver a capacidade de tolerância para com a diferença;
- Ter em vista que o que estamos buscando é uma teoria que oriente a todos (o ponto de partida pode ser participar, como recurso metodológico para facilitar a concretude – dialética particular-universal). Buscar a sistematização;
- Seria bom lembrar que quem não está concordando, mas joga limpo, e sincero, pode ajudar o grupo, levando-o a fundamentar melhor suas idéias ou propostas.

Por fim, acreditamos que seja neste clima de confiança, de autoria e autonomia individual e coletiva que a escola como um todo vai sendo construída democraticamente e que os sujeitos vão se formando e se transformando pessoal e profissionalmente.

### **3.2. A formação continuada na escola e a formação do professor como intelectual orgânico**

A conquista trazida pela LDB/96 de formação continuada na carga horária do professor, não pode ser minimizada ou negligenciada. Ao contrário, a escola e o professor devem entender que esses são os grandes momentos, pois, é pelas horas de estudo dentro da escola através da discussão coletiva, com a presença de todos os profissionais que nela atuam que as contradições existentes na formação e na atuação do professor serão manifestadas. Nesses momentos é que o professor, pelo diálogo com o outro, vai saber quem é, o que quer, como vê o aluno, como vê a educação e como a educação é vista pelos governos, como vê a sociedade e o mundo, ou seja, irá descobrir que vivemos numa sociedade com projetos antagônicos, com correlação de forças sociais e políticas e que democracia é conflito.

Dessas discussões, diálogos, reflexões, conflitos, análises e sínteses naturalmente se construirão na mais importante das competências: o aprender a aprender para transformar. Transformar a quem?, o quê?, por quê?, como? e para quê?. As respostas para estas questões devem ser buscadas coletivamente e explicitam a complexidade do papel e função dos profissionais da educação. Para

respondê-las torna-se necessário construir uma proposta de formação continuada que contemple as dimensões humana, técnica e política.

Uma proposta de formação continuada que contemple a dimensão humana, primeiramente, deve entender o processo de humanização do homem desde o seu princípio. Ou seja, que o homem não nasce homem, pois precisa da educação para humanizar-se. Rodrigues (2001, p.18) nos diz que tradicionalmente a tarefa de humanização do homem, seguindo uma seqüência, cabia inicialmente à família, comunidades, religião, instituições sociais como o Estado e seus aparelhos: a justiça, partidos políticos, organizações da sociedade civil e por último às instituições educacionais. Segundo o autor hoje se vê uma desintegração dessas unidades educativas, sendo que, a única que ainda mantém uma presença universal, são as instituições escolares, pois a elas “se dirigem e são dirigidas todas as novas gerações, desde seu nascimento”. Desse modo, proclama a perspectiva de que “cada vez mais a escola exercerá ou poderá exercer um papel que a ela jamais foi atribuído em tempos passados: o de ser a instituição formadora de seres humanos”.

Assim, a humanização do homem que se dá pelo processo educativo da escola deve abranger todos os aspectos da dimensão humana: intelectual, moral, ética, social, econômica, política, cultural, artística, manual, técnica, etc. Ou seja, numa formação humana, não pode haver a prevalência de uma dessas dimensões, pois só podemos entender a formação humana como sendo a formação integral do homem, por isso elas devem ser equanimemente distribuídas.

Gramsci compreende que o processo educativo que se dá na escola é decisivo para a formação humana. Ele compreende que essa formação não deve desvincular a formação do trabalhador da formação do cidadão. Para tanto, propôs a “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (1988, p.118).

Para ele, toda atividade humana corresponde a uma determinada concepção de mundo. Ele aponta assim, para uma construção humana capaz de criticar sua própria concepção de mundo, a fim de torná-la unitária e coerente. O indivíduo, além de ser a síntese das relações existentes, é também a história destas relações. Todo este processo de constituir-se historicamente nas relações sociais – coletivas integra-se à natureza humana e, conseqüentemente, à sua formação.

A formação humana se constitui numa trama de relações sociais, o que significa dizer que o ser humano emerge no seu modo de ser dentro de um conjunto de relações sociais: as ações, as reações, as condutas normalizadas ou não, as censuras, as relações de trabalho, de consumo, dentre outras que constituem prática, social e historicamente o homem.

A afirmação de que a “natureza humana” é o “conjunto das relações sociais” a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia do devenir: O homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e, também, porque nega o “homem em geral”: de fato, as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é a dialética e não formal. (GRAMSCI, 1984, p.43)

É partindo da concepção de natureza humana que Gramsci situa o papel do ensino na formação. Na perspectiva gramsciana, o ensino é um ato de libertação e deve ser percebida a sua eficiência em relação às camadas mais oprimidas da sociedade. Esse ensino, afirma Gramsci, deve estimular o progresso intelectual, para que os trabalhadores consolidem uma visão crítica do mundo onde vive e luta; dessa forma, o ambiente escolar tende a ser mais rico e orgânico nas suas relações. Gramsci compreende então que o processo educativo é decisivo na formação humana.

O homem não nasce homem, sendo que, para que se torne humano, a educação deste é necessária. Nesta educação devem estar equilibradamente presentes todas as dimensões da formação humana para que através do progresso intelectual o homem alcance e consolide uma visão crítica de mundo, e enfim, sua liberdade,

Nesse processo, segundo Arroyo (1998, p.144), o ofício do mestre encontra maior relevância, pois para que a humanização de si e de seus alunos aconteça deve:

[...] democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, conduzir a criança, jovem ou adulto a apreender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados de capacidade de propiciar-nos meios de orientação, de comunicação e participação.

Para isto, deve se perceber como pessoa, como sujeito, se valorizar, se aceitar como tal, se integrar bem com ele mesmo e com os outros, aceitar as diferenças entre seus pares e estar aberto para o novo. Este é um professor psicologicamente realizado, que sabe o que faz e porque faz, que caminha dessa

forma, para a emancipação, para a subjetividade moral e ética, que tem autonomia na tomada de decisões, espírito de iniciativa, sentido crítico, imaginação para buscar soluções para problemas que enfrenta em seu fazer pedagógico, assim como disponibilidade para o outro.

Para o desenvolvimento do professor como pessoa Sousa (2000, p.2) delinea duas grandes categorias: “a conceptualização positiva de si” e a “conceptualização positiva do outro”. Em cada uma dessas categorias o professor como pessoa deve percorrer três etapas: “a realização, a autonomia e a inovação, no que diz respeito à consciência de si, a dedicação, a autonomia, o respeito pela autonomia do outro e a empatia, relativamente à percepção do outro, seja esse aluno, colega, formador ou encarregado de educação”.

Já, por dimensão técnica entendemos de acordo com Pereira e Pereira (2006, p.5) que seja o “saber fazer bem” da prática pedagógica, a forma organizada e sistemática de encaminhar o processo ensino-aprendizagem de maneira eficiente. Engloba o planeamento, a execução e a avaliação da ação educativa.

Não deve ser confundida com o uso neutro de técnicas, nem se esgotar num saber-fazer entendido como apenas técnica de planejar, manejar a classe ou avaliar. É tudo isso, porém é, sobretudo, um saber fazer coerente e intimamente vinculado à percepção dos rumos, objetivos, das finalidades que presidem a prática pedagógica. É um saber-fazer geral, uma prática histórica, contextualizada e com sentido político.

Para Libâneo (1985, p.56), a função do professor, em termos de competência técnica, é propiciar o desenvolvimento dos alunos, dirigir o processo de aprendizagem a fim de suscitar, mobilizar, agilizar as energias cognoscitivas do aluno; colocar questões, problemas, desafios que se ligam à vida do aluno.

O professor que possui competência técnica procura conhecer a realidade do educando, a realidade em que ele vai atuar, ou seja, a realidade social, científica, cultural, moral e política de aluno para poder planejar o seu fazer e assim efetivar seu compromisso com a organização da sociedade.

Dessa maneira, fica claro, que não podemos separar a dimensão técnica da dimensão política, pois o ato educativo é um ato político. Isto quer dizer que o trabalho pedagógico traz sempre consigo uma dimensão política, pois no planejar o processo educativo, o professor revela seu posicionamento em favor da manutenção ou da transformação social. Quando o professor planeja de forma inconsciente ele é apenas um executor de tarefas em funções restritas aos muros da escola e

facilmente manipulado. Porém, se o faz de forma consciente, ele se entende como membro do contexto social, se liberta, toma a iniciativa, decide, dinamiza e conduz o processo educativo.

Assim, é importante levar em conta o que o professor entende por político, porque o político não tem um sinal único. Existe o político da perspectiva dominante e há o político que nega essa estrutura, como nos afirma Saviani (1985, p.59)

Eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então que politicamente se fortalecem.

No sentido de negar a perspectiva dominante o professor deve estar sempre se questionando: por que ensinar determinados conteúdos? Que tipo de aluno se quer formar? Que tendências pedagógicas podem ser historicizadas? Para quem se ensina? Com que finalidade? Que papel têm os conteúdos específicos na formação dos sujeitos? O que é o fazer pedagógico?

Quando pensamos nas dimensões política e técnica do ensino, reportamo-nos a Candau (1983, p.21), segundo a qual

*Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automaticamente e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada.*

O domínio da competência técnica é indispensável e necessária à prática pedagógica. Contudo, ao formular uma proposta de formação continuada, esta competência não deve vir sobreposta às outras, sob pena de reduzir a proposta a um mero tecnicismo, como se isso fosse condição para uma educação de qualidade.

Assim, uma proposta de formação continuada deve colocar lado a lado as três dimensões ou competências, pois é através do domínio destas três competências que o professor irá inserir seu aluno na prática da reflexão, da análise e da crítica, de modo a prepará-lo como cidadão apto a participar da vida social, política, econômica e cultural do país.

Se a dimensão política acompanha sempre o professor no seu ato pedagógico planejado, consciente ou inconscientemente, para a manutenção ou

para a transformação, o compromisso político também acompanha o professor na sua prática.

Entendemos que ter compromisso político é reconhecer, é ter consciência de que a prática pedagógica é um instrumento de transformação da realidade social, ou seja, é o compromisso político que faz com que o professor saiba o “por que” e o “para que” de sua ação.

A internalização desse compromisso pelo professor faz com que, ao invés de uma postura ingênua, adote uma postura crítica sobre o seu fazer pedagógico e assim, escolha metodologias e técnicas adequadas com os fins previstos. Desse modo, entendemos que o requisito para o compromisso político é a competência técnica, pois o professor comprometido politicamente tem que ser tecnicamente competente.

Conforme Nosella (2005, p.5), para integrar a dimensão técnica e o compromisso político é preciso voltar a meditar sobre o próprio conceito de política, sua natureza, revisitando a fundamentação teórica do poder político e perguntar se o compromisso político do educador nos dias atuais situa-se no âmbito do poder econômico, do ideológico (espiritual) ou do burocrático-militar?

Idealisticamente, política refere-se aos fins. Por isso, classicamente, diz-se que política objetiva a ordem e a felicidade geral da cidade ou da nação. Mas é a questão dos meios que, conforme advertem Maquiavel e Marx, nos põe no caminho (método) mais concreto e fecundo para nossas análises. Vista pela ótica dos meios, a política é essencialmente poder ou domínio, que, por sua vez, se distingue em três grandes âmbitos: [...]. O poder econômico se utiliza da força dos bens necessários à sobrevivência humana; o ideológico se utiliza da força das idéias e dos símbolos para vencer as mentes e dobrar a vontade dos homens; o de governo se utiliza da força física e burocrática que lhe competem legítima e exclusivamente.

Para o autor os três âmbitos são esferas interligadas, porém, prática e conceitualmente são diferentes e responde a questão por ele levantada, dizendo que “o educador exerce seu compromisso político essencialmente no âmbito do poder ideológico” (p.5).

Fica claro que se o professor não tiver o domínio da dimensão política voltada para a transformação e um compromisso político claro e preciso do que é necessário defender para que haja a transformação, ele apenas defenderá idéias já estabelecidas pelo poder ou classe dominante.

Portanto, o professor hoje, pode se conceber como um cidadão intelectual em processo permanente de formação, capaz de articular a teoria e a prática,

superando, com isto, a suposta “neutralidade” de sua ação docente. Fundamentalmente, o professor precisa ser autônomo, estar aberto para o novo, isto é, capaz de ousar alternativas educacionais comprometidas com a aprendizagem, com a emancipação do seu aluno e com a transformação da sociedade.

É importante dizer que as concepções acima indicadas, são muito bem desenvolvidas e fundamentadas por diversos autores, entre eles encontram-se: Henry A. Giroux, com seu conceito de teoria crítica da educação e da pedagogia radical, (1986, 1997); de Paulo Freire, os conceitos e noções de conscientização, emancipação, libertação e autonomia (1987, 1992, 1996); de Peter McLaren, as idéias em torno do potencial emancipatório da escola (1997) e especialmente as concepções de Antônio Gramsci (1984, 1987, 1988), no que tange o papel dos intelectuais no processo de formação de uma nova moral e cultura.

O pensador marxista italiano Antonio Gramsci deixou-nos uma reflexão original a respeito do papel do intelectual e da escola (1988) nas sociedades contemporâneas. Suas reflexões a esse respeito começaram a ser utilizadas por educadores brasileiros nos anos de 1980, mas, à medida que a hegemonia do pensamento e das práticas neoliberais foi se consolidando também no âmbito das universidades nos anos 90, tais contribuições foram sendo paulatinamente deixadas de lado. Contudo, entendemos que as idéias de Gramsci, pela perspectiva de formação que ele oferece, são importantes e necessárias para defender nosso posicionamento sobre formação continuada.

Especialmente, no caso deste trabalho, as análises de Antônio Gramsci (1988) sobre *Os intelectuais e a organização da cultura* podem servir de referência para fundamentar as atividades do professor. É evidente que a ação do professor, como prática educativa, tem um caráter intelectual, enquanto se efetiva pela mediação do conhecimento e da formação das consciências.

A questão dos intelectuais é uma das mais importantes, desenvolvidas pelo autor em sua obra, pois se trata de um grupo que tem em mãos o "poder" ou "privilégio" ou "força de direção" dentro de um determinado grupo social, capaz de condução de uma sociedade.

Quando Gramsci utiliza a noção de intelectual, o faz referindo-se a função que este exerce, não pelo seu nível de erudição. Para ele não há possibilidade de afirmar a existência de não-intelectuais, pois apesar das atividades sociais serem

distintas, todos os homens possuem, mesmo de maneira fragmentada alguma cosmovisão, sob a qual se baseia o seu comportamento moral, o que contribui ou não para manter ou mudar uma determinada forma de pensar, ou seja, o intelectual tanto pode agir para a transformação da sociedade quanto para sua reprodução.

Gramsci afirma que todos os homens são intelectuais e aqui estamos falando de "intelectuais em geral", mas também é preciso distinguir que todos somos intelectuais, porém nem todos exercem a função de intelectuais como dirigente (Gramsci, 1988, p.7).

Para Gramsci o intelectual é aquele que elabora de forma crítica os diversos pontos de vista, materializando-os em visões de mundo organicamente vinculadas à vida das pessoas, permitindo, assim, a formação de uma "consciência coletiva".

Os intelectuais em Gramsci para Portelli (1977, p.87)

são as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em "concepção de mundo" que impregna todo o corpo social. No nível da difusão da ideologia, os intelectuais são os encarregados de animar e gerir a "estrutura ideológica" da classe dominante no seio das organizações da sociedade civil (Igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos, etc.) e de seu material de difusão (mass media). Funcionários da sociedade civil, os intelectuais são igualmente os agentes da sociedade política, encarregados da gestão do aparelho do Estado e da força armada (homens políticos, funcionários, exército, etc.)

Gramsci (1988, p.3-23) nos apresenta duas categorias de intelectuais:

a) intelectual tradicional – que acredita estar desvinculado das classes sociais. Nasce e se cristaliza numa determinada classe, tornando-se casta. Autônomo em relação às outras classes, serviçal da classe dominante.

Gramsci critica essa categoria de intelectual, pois a idéia é a de que nela o intelectual se basta a si mesmo, de que se trata de um indivíduo completamente separado do resto da sociedade, pois não defende nenhum ponto de vista.

Semeraro (2006, p.377) nos diz que para Gramsci os intelectuais tradicionais

[...] eram basicamente os intelectuais ainda presos a uma formação socioeconômica superada. Eram os intelectuais estagnados no mundo agrário do Sul da Itália. Eram o "clero", "os funcionários", "a casa militar", "os acadêmicos" voltados a manter os camponeses atrelados a um *status quo* que não fazia mais sentido. Distantes das dinâmicas socioeconômicas em fermentação do Norte da Itália, [...] os intelectuais tradicionais ficavam empalhados dentro de um mundo antiquado, permaneciam fechados em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos até, mas alheios às questões centrais da própria história. Fora do próprio tempo, os

intelectuais tradicionais consideravam-se independentes, acima das classes e das vicissitudes do mundo, cultivavam uma aura de superioridade com seu saber livresco. A sua “neutralidade” e o seu distanciamento, na verdade, os tornavam incapazes de compreender o conjunto do sistema da produção e das lutas hegemônicas, onde fervia o jogo decisivo do poder econômico e político. Com isso, acabavam sendo excluídos não apenas dos avanços da ciência, mas também das transformações em curso na própria vida real.

b) intelectual orgânico, que provém da classe que o gerou, tornando-se seu especialista, organizador, dirigente e homogeneizador sendo responsável pela conexão histórica entre a teoria e a prática, preocupado em não distanciar as formulações intelectuais das massas. Seria o intelectual orgânico que assumiria a articulação do partido revolucionário que empreenderia a reforma intelectual-cultural e moral - contra-hegemonia, proporcionando aos grupos sociais consciência de seu papel histórico e social. Os intelectuais orgânicos seriam os responsáveis pelo vínculo orgânico entre a estrutura e superestrutura<sup>27</sup>.

Semeraro (2006, p.377-8) contribui dizendo que para Gramsci os intelectuais orgânicos

[...] são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade. Ao fazer parte ativa dessa trama, os intelectuais “orgânicos” se interligam a um projeto global de sociedade e a um tipo de Estado capaz de operar a “conformação das massas no nível de produção” material e cultural exigido pela classe no poder. Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (Gramsci, 1975, p. 1.518). Conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social.

Com esta categoria Gramsci propõe o intelectual que age, que atua, aprende, ensina, organiza e conduz, enfim, participa da construção de uma nova cultura, de uma nova visão de mundo. O seu papel é conquistar os intelectuais tradicionais e assim, produzir novos intelectuais orgânicos. Pois como nos diz Gramsci (1988, p.9)

---

<sup>27</sup> Segundo Portelli (1977) para Gramsci a estrutura seria formada pelo conjunto das forças materiais e do mundo da produção, ou seja, a totalidade das forças produtivas e as correspondentes relações de produção. A superestrutura abarcaria duas grandes esferas: a sociedade civil (ou ideologia) e a sociedade política (ou Estado).

Uma das características mais marcantes de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar seus próprios intelectuais orgânicos.

Os intelectuais orgânicos são encontrados tanto na classe dominante, quanto na classe proletária. Ou seja, este intelectual dependendo da classe a qual ele pertença, pode defender os interesses da classe hegemônica que dá sustentação ao capitalismo – burguesia – ou lutar pela superação do capitalismo, pela superação das divisões sociais, unindo as forças emergentes e lutar por uma nova ordem social numa posição contra-hegemônica – o proletariado. Neste caso proletariado aqui tem de ser compreendido como qualquer camada não dominante, como a dos professores.

Esta idéia é confirmada por Piotte (1975, p.18-9 apud MOCHCOVITCH, 1988, p.20)

Os intelectuais são também os portadores da função hegemônica que exerce a classe dominante na sociedade civil. Trabalham nas diferentes organizações culturais (sistema escolar, organismos de difusão – jornais, revistas, rádio, cinema – etc.) e nos partidos da classe dominante, de maneira a assegurar o consentimento passivo, ou mesmo ativo, das classes dominadas à direção que imprime à sociedade a classe dominante. O proletariado pode assim produzir os intelectuais ao nível hegemônico, dado que é uma classe que, pelo lugar que ocupa no modo de produção capitalista, pode aspirar, de maneira realista, à direção da sociedade. Por intermédio do Partido, das escolas que cria, dos meios de difusão que emprega e pelo papel de educador dos seus militantes, o proletariado ergue-se como adversário da hegemonia que exerce a burguesia e tende a derrubá-la. As classes que produzem grandes camadas de intelectuais ao nível hegemônico limitam-se, em geral aos grupos sociais essenciais, ou fundamentais, isto é, às classes que, pelo lugar que ocupam no seio dum modo de produção, historicamente determinado, estão em condições de assumir, ou aspiram a assumir, o poder e a direção das outras classes.

O intelectual orgânico do proletariado é o organizador e dirigente político, nascido das lutas políticas das classes dominadas. Podemos com o auxílio de Gramsci (1988, p.8), dizer que seu trabalho ou ação “não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática”, a partir da sua atuação irá apontar as contradições que perpassam o social, desmistificar o poder e as relações de dominação, despertar a consciência crítica e autônoma; criar um mesmo “clima cultural” que prepare a nova hegemonia.

Gramsci, mesmo sem ser professor, desenvolveu um especial interesse pela educação e pela escola, pois acreditava que primeiro deveria se conquistar as

mentes e depois o poder. Diferentemente de alguns marxistas<sup>28</sup>, Gramsci tinha uma visão mais otimista da escola, pois acreditava que ela poderia transformar a sociedade, à medida que proporcionasse às classes proletárias meios iniciais para a criação de uma contra-hegemonia à hegemonia dominante. Ou seja, a escola de Gramsci tem a proposta de formar a classe dirigente e não operários.

Nesse sentido Gramsci (1988, p.117) mostra sua preocupação com as escolas profissionalizantes, cuja estrutura preparava a mão-de-obra (operários) para o mercado. Gramsci propõe a escola unitária de cultura e formação humanística, a qual deveria compreender duas dimensões: a intelectual e a manual, com a finalidade de preparar a classe dirigente, formada para a tarefa de governar.

Mochcovitch (1988, p.7) analisando a escola de Gramsci nos diz

[...] ela pode ser, em certa medida, transformadora, sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após um longa trajetória de conscientização e luta se organizem e se tornem capazes de “governar” aqueles que as governam.

A escola de Gramsci é uma escola “desinteressada” do trabalho, contrária à cultura abstrata, enciclopédica e burguesa, e à escola profissionalizante, imediatista e utilitária.

Gramsci considerava esta escola democrática porque colocava à cada cidadão, pelo menos abstratamente, a condição de ser um governante.

A escola, sob esta visão contribuiria para a construção de uma nova concepção de mundo que iria substituir o que Gramsci chamava de “senso comum” – conceitos desagregados, vindos de fora e impregnados de equívocos decorrentes da religião e do folclore.

A permanência no senso comum possibilita à submissão a ideologia dominante e precisa ser superado. Contudo, nesta tarefa, não se pode deixar de lado o senso comum, é necessário partir dele para a construção dessa nova concepção. A superação do senso comum só acontece através da “filosofia da práxis” (1984, p.12).

Segundo Semeraro (2005, p.30), filosofia da práxis para Gramsci é a atividade teórico-política e histórico-social dos grupos “subalternos” que procuram

---

<sup>28</sup> Estudiosos que seguem a linha marxista afirmam que a escola está reservada a função de reproduzir desigualdades sociais, na medida em que contribui para a reprodução da ideologia das classes dominantes e mesmo para a reprodução das próprias classes sociais, inculcando códigos, símbolos e valores das classes dominantes. Alguns chegam a admitir que a escola é imprescindível para a reprodução do sistema capitalista. (MOCHCOVITCH, 1988, p.7)

desenvolver uma visão de mundo global e um programa preciso de ação dentro do contexto em que vivem, com os meios que têm à disposição, visando a construir um projeto hegemônico alternativo de sociedade, ou seja, é o instrumento que possibilita elevar a consciência a uma maior homogeneidade e coerência.

Podemos dizer que, segundo Gramsci (1984, p.18), a filosofia da práxis tem duas tarefas: primeira, consiste na crítica ao senso comum, resgatando dele o núcleo de bom senso; a segunda, na crítica à filosofia dos intelectuais que colaboram com a sustentação da ideologia dominante, neste caso, os intelectuais orgânicos.

A escola para Gramsci (1988, p.9) é o instrumento onde se dá a transformação do intelectual tradicional em intelectual orgânico de diversos níveis<sup>29</sup>.

Podemos dizer que o professor dentro de uma sociedade capitalista ou é um intelectual orgânico utilizado para manter a hegemonia da classe burguesa dando sustentação ao capitalismo, ou um intelectual orgânico político e dirigente a serviço do proletariado na luta pela superação do capitalismo, produzindo uma contra-hegemonia.

O professor mantém a hegemonia da classe dominante ao se contentar com seu compromisso com a ciência, com a técnica e com o conhecimento universal e abstrato. Gramsci (1988, p.132) classifica este professor preocupado, com a instrução do aluno e com a parte mecânica da escola, como um professor medíocre.

Contudo, ao contrário, se ele for um intelectual orgânico e dirigente: especialista e político irá produzir com seus alunos uma contra-hegemonia ou nova hegemonia.

O professor para Gramsci (1988, p.131) deve ter "consciência de seu dever e do conteúdo filosófico desse dever." O docente não deve ser passivo e sim engajado na proposta da escola.

Este professor para Gramsci (1988, p.131) deve preocupa-se com uma questão essencial a unitariedade ou organicidade entre a escola e sociedade através do trabalho vivente do professor. Contudo, isso só será possível, se o professor for consciente da

---

<sup>29</sup> Segundo Portelli (1977, p.96) "A análise da superestrutura mostra que existe uma hierarquia qualitativa entre os intelectuais. [...], aqueles que participam da hegemonia repartem-se segundo o valor qualitativo de sua função, do grande intelectual ao intelectual subalterno: na cúpula, os criadores da nova concepção de mundo e de seus diversos ramos: ciência, filosofia, arte, direito, etc.; no escalão inferior, aqueles que estão encarregados de administrar ou divulgar essa ideologia. Gramsci distingue o criador, o organizador e o educador."

[...] contradição entre o tipo de sociedade e de cultura que [como professor] representa e o tipo de sociedade e de cultura que os alunos [como cidadãos] representam e na medida em que é consciente que sua tarefa consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior.

Compreendemos que, para entender essa “contradição” o professor deve saber primeiramente, a que classe social ele pertence e também que interesses irá defender.

Acreditamos que a busca desse entendimento é necessária para que o professor decida se ele é um intelectual orgânico que mantém a hegemonia da classe burguesa ou um intelectual orgânico político dirigente da classe proletária. Assim, para haver esse entendimento, buscamos autores que em diferentes épocas, classificam o professor como um “pequeno-burguês” ou que o igualam ao operário proletário.

Althusser em 1968 identificava o professor como um “pequeno-burguês<sup>30</sup>”, pois “quando ele abre a boca, sua ideologia pequeno-burguesa fala: seus truques e esperteza são infinitos” e para que este professor saia do seu estado de mediocridade e se torne um intelectual orgânico do proletariado, isto é, um intelectual orgânico político e dirigente é necessário que faça “uma revolução radical em suas idéias”. Para este autor essa revolução é “uma longa, dolorosa e difícil re-educação. Uma interminável luta exterior e interior”.

Contudo, Ozga e Lawn (1981, 1988 e 1991), Apple (1989) e outros como Arroyo (1985) e Enguita (1991), seguem a perspectiva da tese da proletarianização<sup>31</sup> dos docentes. Estes autores seguem a tese de Braverman (1981) sobre a degradação do trabalho e partem do pressuposto de que as transformações no processo de trabalho docente encaminham esta atividade para uma identificação com as subcondições do trabalho assalariado dos operários fabris (COSTA, 1995, p.104-105)

Ozga e Lawn (1981) usam o argumento de que o trabalho na escola é um processo de trabalho capitalista e os docentes, portanto, são trabalhadores assalariados, porque vendem sua força de trabalho e não possuem nem controlam

---

<sup>30</sup> É aquele que adota os valores e os padrões da vida burguesa, mas não tem o CAPITAL que tem o Burguês, ou seja, é aquele que provém da classe média.

<sup>31</sup> Para Enguita(1991, p.46) proletarianização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.

os meios de produção, ou seja, não produzem a mais-valia e por isso não são trabalhadores produtivos. Mas, ao mesmo tempo, que não produzem, eles são pagos pela mais-valia produzida por outros trabalhadores e isto leva os autores a seguinte questão: será ele o próprio explorador?

Este questionamento levou Ozga e Lawn a situarem os professores numa classe ambivalente, ou seja, nem trabalhadores, nem capitalistas, mas membros de uma nova classe média, às vezes simpática à classe trabalhadora, às vezes explorando-a economicamente e oprimido-a ideologicamente.

Para Apple (1995, p.32), os professores têm uma localização contraditória de classe, pois estão situados simultaneamente em duas classes, já que “partilham dos interesses tanto da burguesia, quanto da classe operária. Sua condição econômica os aproximaria do operariado, e o seu conhecimento intelectual, da pequena burguesia ou classe média”.

Desse modo, para estes autores o professor é um trabalhador assalariado, que vem passando por um processo de desqualificação, de perda de prestígio e de controle sobre o seu processo de trabalho. A intervenção racionalizadora do capital na produção se estendeu também ao processo educacional, resultando em condições de trabalho caracterizadas pelo parcelamento das tarefas, pela rotinização e pela hierarquização. O professor teve expropriado o seu saber e vem perdendo suas habilidades de ofício. Segundo essa visão, o docente foi destituído de sua autonomia. Não tem controle sobre os fins do seu trabalho e sobre os modos de execução dele.

A tese da proletarização resultou inegavelmente em uma importante contribuição para a compreensão do trabalho docente. Ao denunciar as difíceis condições de trabalho do professor, a perda de prestígio e de autonomia que esse profissional vem experimentando ao longo do tempo, essa teoria expôs a difícil realidade vivida pelos docentes no cotidiano escolar.

Mesmo que haja discordâncias quanto ao uso das mesmas categorias de análise do processo de trabalho fabril para a análise do trabalho na escola (Jaén, 1991), o fato é que, seja o professor pequeno burguês ou proletário, ele não faz parte da classe dominante, portanto, é necessário que o professor identifique a qual classe ele pertence e, portanto, perceba se é um intelectual orgânico a serviço da classe dominante ou se é um intelectual orgânico político dirigente a serviço do

proletariado. Sendo assim, acreditamos que seja essa a finalidade da formação continuada na escola.

Nos perguntamos: será isto possível já que vivemos em uma sociedade com projetos antagônicos, com correlação de forças e conflitos nos dias atuais? A formação continuada nas escolas está dando conta deste trabalho, isto é, ela está treinando ou formando professores intelectuais orgânicos políticos dirigentes?

## CAPÍTULO IV

### 4. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

#### 4.1 Definindo a pesquisa

Pesquisa é o mesmo que buscar ou procurar. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma pergunta. Em se tratando de Ciência a pesquisa é a busca de solução a um problema que alguém queira saber a resposta. Assim, produzimos ciência através da pesquisa. Pesquisa é, portanto o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento.

Para esta investigação seguimos uma abordagem de pesquisa qualitativa, que segundo Triviños (1987), permite analisar os aspectos implícitos no desenvolvimento das práticas organizacionais.

Para Lüdke e André (1986, p.11-13), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características básicas dentre as quais ressaltamos o ambiente natural como sua fonte direta de dados; o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; o “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Neste tipo de pesquisa há uma preocupação em compreender a maneira como os sujeitos participantes da pesquisa concebem as questões relacionadas ao objeto de estudo e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, uma vez que os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Uma pesquisa qualitativa pode assumir várias formas. Gil (1991, p.70-80) nos apresenta a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, levantamentos e o estudo de caso. Já Ludke e André (1986, p.11-24) apresentam como abordagens da pesquisa qualitativa a pesquisa etnográfica e também o estudo de caso. Godoy (1995b, p.21) acrescenta a estes

dois últimos a pesquisa documental. Dentre estas várias possibilidades, escolhemos a pesquisa documental como forma ou abordagem da pesquisa qualitativa.

#### **4.1.1 Pesquisa documental**

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, considerando que esta se utiliza, fundamentalmente, das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico. As fontes de pesquisa documental são mais diversificadas e dispersas do que as da pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (1991), na pesquisa documental existem os documentos de primeira mão, ou seja, aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico. Segundo o mesmo autor, há vantagens e limitações neste tipo de pesquisa.

Como vantagens são apresentadas as seguintes:

- Os documentos constituem-se fonte rica e estável de dados;
- Baixo custo, pois exige praticamente apenas disponibilidade de tempo do pesquisador;
- Não exige contato com os sujeitos da pesquisa.

Como limitação, as críticas mais freqüentes referem-se à não representatividade e à subjetividade dos dados.

#### **4.2 Instrumentos de pesquisa**

Para a coleta de dados desta pesquisa utilizamos dois instrumentos: os documentos e o questionário.

##### **4.2.1 Documentos**

Para se chegar a uma resposta mais precisa deste estudo realizamos a pesquisa tomando como base a política de formação continuada da Secretaria de Educação do Município de Santa Maria – REDE MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO e das escolas através da coleta dos seguintes documentos: Projetos Políticos Pedagógicos e os Planos de Formação Continuada das escolas.

Contudo, ao solicitarmos o Plano de Formação Continuada das escolas pesquisadas, apenas duas o apresentaram, sendo que, dessa forma nas escolas que não possuíam o plano, utilizamos somente o Projeto Político Pedagógico como fonte de dados.

#### **4.2.2 Questionário**

Para Bogdan e Biklen (1994): "A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados" (p. 49).

É uma metodologia indicada quando se pretende ter como informantes um conjunto numeroso de pessoas e as condicionantes de tempo inviabilizam o recurso à entrevista.

O questionário, apresentado abaixo, é formado por oito perguntas abertas, sendo que o mesmo foi respondido, tanto pelas Coordenadoras Pedagógicas, como pelos professores com suas próprias palavras, sem qualquer restrição.

- a. O que entende por formação continuada de professores?
- b. Qual a necessidade dessa atividade considerando a escola que temos e a democratização da gestão?
- c. Como os professores percebem a formação continuada na escola?
- d. Quando, como e por quem foi elaborado o plano de formação continuada da escola?
- e. Como a escola se organiza para operacionalizar a proposta de formação continuada na escola?
- f. Que metodologias são utilizadas na formação?
- g. Quais as temáticas mais enfatizadas nos estudos de formação?

- h. Qual o efeito da formação continuada na organização pedagógica da escola?

### **4.3 Método de análise dos dados**

#### **4.3.1 Análise de conteúdo**

Os dados foram interpretados por meio da análise de conteúdo, conforme os pressupostos teóricos de Laurence Bardin.

Para Bardin (1977, P.42) a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens.

Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas, depoimentos ou por escrito como questionários, jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda a comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais.

Segundo Triviños, na técnica proposta por Bardin há uma ênfase na avaliação quantitativa dos dados, talvez pela influência positivista do autor.

O primeiro pode orientar para conclusões apoiadas em dados quantitativos, numa visão estática e a nível, no melhor dos casos, de simples denúncia de realidades negativas para o indivíduo e a sociedade; o segundo abre perspectivas, sem excluir a informação estatística, muitas vezes, para descobrir ideologias, tendências etc. das características dos fenômenos sociais que se analisam e, ao contrário da análise apenas do conteúdo manifesto, é dinâmico, estrutural e histórico (p. 162).

Neste estudo, embora tenhamos feito uso de dados qualitativos, deu-se maior ênfase à análise qualitativa por esta permitir não somente a análise do "conteúdo manifesto" dos documentos, como também de seu "conteúdo latente".

Agregamos a Análise de Conteúdo a modalidade Temática para atingir os significados manifestos e latentes, obtidos nos questionários, em profundidade, com os sujeitos. Essa modalidade é uma asserção sobre determinado assunto, podendo

ser colocada uma simples sentença, um conjunto delas ou um parágrafo. Incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ ou sobre as conotações atribuídas a um conceito, envolvendo não apenas componentes racionais, mas, também, ideológicos, afetivos e emocionais.

A sistematização dos dados proposta por Bardin (1977, p.161-162), segue, basicamente, três etapas: pré-análise; descrição analítica e interpretação referencial.

### 1ª ETAPA

PRÉ – ANÁLISE: seleção dos documentos, organização do material;

Esta fase foi realizada em duas etapas: Leitura flutuante dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos Planos de Formação Continuada e a seguir, leitura dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa.

### 2ª ETAPA

DESCRIÇÃO ANALÍTICA: os documentos foram analisados, tomando como base suas hipóteses e referenciais teóricos.

Neste momento se criam os temas de estudo e se pode fazer a sua codificação, classificação e/ou categorização.

Do questionário foram estabelecidos temas como: concepção, necessidade, construção e participação, organização e operacionalização, metodologia, temáticas e o efeito da formação continuada na organização pedagógica da escola. Estes temas foram previamente definidos por serem de extrema importância para o estudo.

Definido os temas centrais o próximo passo foi a categorização dos temas específicos.

Bardin (1977, p.117) conceitua categoria como sendo “rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns.” Adiante nos diz que:

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior. (BARDIN, 1977, p.118)

A categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. As categorias são o reflexo da realidade, sendo sínteses, em determinado momento, do saber. Por isso, se modificam constantemente, assim como a realidade.

Enfim, a categorização nos dá acesso a um mundo mais simples, mais previsível e possível de ser explicado.

Segundo Bardin (1977) as categorias podem ser estabelecidas *a priori* e *a posteriori*.

Para os documentos as categorias foram estabelecidas somente *a priori* como demonstra o quadro abaixo.

DOCUMENTOS	CATEGORIAS <i>A PRIORI</i>
PPP e PFC	CONCEPÇÃO DE GESTÃO CONCEPÇÃO DE PROFESSOR CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

**QUADRO 1.2 - Categorias estabelecidas *a priori* para análise de conteúdo dos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP e Planos de Formação Continuada – PFC**

Essas categorias foram analisadas concomitantemente com as categorias estabelecidas pelos questionários, pois elas nos deram uma visão clara entre o que é dito nos documentos e o que é dito pelos professores.

Para a eleição das categorias de análise dos questionários foram seguidos cinco passos para uma construção consistente:

1º - após o recebimento dos questionários realizou-se uma leitura dos mesmos a partir de uma leitura flutuante. Posteriormente, com base nesta leitura, procederam-se mais três re-leituras. A leitura flutuante permite o funcionamento da associação o mais livremente possível a qualquer elemento do discurso. Na leitura flutuante é que se deixa invadir por impressões e orientações antes de analisar ou conhecer o texto;

2º - por meio de nova re-leitura, foram grifadas palavras e frases dos textos originais, identificando-se a presença e a freqüência ou pertinência em cada questionário;

3º- a seguir, as palavras e frases grifadas foram recortadas dos textos originais. Da mesma forma, esse procedimento deu-se em cada um dos questionários;

4º - em seguida, buscou-se identificar as palavras ou frases pela presença e frequência por questionário e entre os questionários, para a elaboração das categorias;

5º - após a construção das categorias, procedeu-se à discussão dos dados.

O quadro abaixo sintetiza as categorias estabelecidas *a priori* e *a posteriori* a partir dos questionários de acordo com os temas estabelecidos.

TEMAS	CATEGORIAS
Concepção de formação continuada	Formação como atualização, aperfeiçoamento e reciclagem; ( <i>a posteriori</i> )
	Formação como momento de reflexão da prática. ( <i>a posteriori</i> )
Necessidade da formação continuada	Concepção de gestão ( <i>a priori</i> )
Percepção da formação continuada	Percepção positiva e percepção negativa ( <i>a priori</i> )
Construção e participação na formação continuada	Envolvimento ( <i>a priori</i> )
Organização e operacionalização da proposta de formação continuada	Reunião como espaço da formação continuada ( <i>a posteriori</i> )
Metodologias	Palestras ( <i>a posteriori</i> )
	Leitura e discussão ( <i>a posteriori</i> )
Temáticas	As três dimensões da formação de professores ( <i>a priori</i> ) Subcategorias: Dimensão humana Dimensão técnica Dimensão política
O efeito da formação continuada na organização pedagógica da escola	Efeito positivo na prática pedagógica x efeito positivo na organização pedagógica da escola ( <i>a posteriori</i> )

QUADRO 1.3 - Categorias estabelecidas *a priori* e *a posteriori* para análise de conteúdo dos questionários.

Essas categorias encontram-se explicitadas no início do capítulo V.

### 3ª ETAPA

INTERPRETAÇÃO REFERENCIAL: momento que, a partir dos dados empíricos e informações coletadas, se estabelecem relações entre o objeto de

análise e seu contexto mais amplo, chegando, até mesmo, a reflexões que estabeleçam novos paradigmas nas estruturas e relações estudadas.

Desse modo, no capítulo V a partir das categorias descritas e enumeradas fazemos as inferências e passamos a interpretação sob a luz do referencial teórico deste estudo.

#### **4.4 Contextualizando o campo de pesquisa**

##### **4.4.1 Apresentando a rede municipal de ensino de Santa Maria**

Nosso campo de pesquisa localiza-se geograficamente no centro do Estado do Rio Grande do Sul, no município de Santa Maria. É um centro regional de prestação de serviços cuja população, em sua essência, é formada de estudantes, professores e militares.

Com uma população de, aproximadamente, 300.000 habitantes de acordo com o último censo do IBGE, destes 17.000 são estudantes matriculados em escolas da rede municipal de ensino que se constitui de oitenta e uma escolas (81). Destas, vinte e quatro (24) são de Educação Infantil; cinquenta e cinco (55) de Ensino Fundamental; uma (01) de Educação Profissional; uma (01) Escola de Artes, sendo que, do total geral, quatorze (14) oferecem Educação de Jovens e Adultos.

A rede conta com um total de 1.636 profissionais da educação, distribuídos entre a docência e funções administrativas: Direção, Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Educação Especial lotados nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Escola de Artes.

A rede municipal de ensino é de responsabilidade da Secretaria de Município da Educação que tem como referencial de sua política educacional os parâmetros da Educação Cidadã, a educação como direito, a radicalização da democracia (conhecimento, acesso, permanência, aprendizagem, gestão), e a vivência de valores humanistas". Esta proposta busca a participação de todos, a inclusão dos excluídos, a valorização dos saberes dos educandos e a da comunidade em que

está inserida, promovendo uma educação solidária, participativa, inclusiva e transformadora, ou seja, enfatiza a DEMOCRATIZAÇÃO, QUALIFICAÇÃO, INCLUSÃO e EMANCIPAÇÃO.

Esses pressupostos são orientados e fundamentados em princípios da Educação Popular que tem como diretrizes gerais:

- a. a gestão democrática a partir do acesso, da permanência e do êxito dos alunos na escola;
- b. a garantia de aprendizagem e educação para a inclusão de todos na escola;
- c. o respeito a diversidade e o acesso às diferentes linguagens e tecnologias;
- d. a construção do conhecimento que vai além do saber elaborado pelas ciências, artes, religiões... o ponto de partida é o conhecimento da realidade social, econômica e cultural, e como resultado a consciência crítica que exige uma ação de transformação social;
- e. a formação e valorização dos profissionais da educação;
- f. a avaliação do processo de aprendizagem e institucional;
- g. a qualificação e ampliação dos investimentos;
- h. a participação popular;
- i. o desenvolvimento sustentável e da cidadania. (SANTA MARIA, 2007)

No que diz respeito a formação dos professores, a partir da proposta da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica criada com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, a Secretaria de Município da Educação, desde 2007, tem como proposta a REDE MUNICIPAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SANTA MARIA, 2007).

Esta rede é constituída dos processos de formação que são desenvolvidos pelo Sistema Municipal de Ensino e por todas as instituições formadoras, públicas e privadas que, em parceria, contribuem para o desenvolvimento de Programas de Formação e implementação de novas tecnologias de ensino e gestão nas escolas.

Essa formação pode acontecer na própria escola e em outros espaços/tempos, vinculados ou não a instituições.

A Rede tem por objetivos:

- Articular as ações de formação continuada da Rede Municipal de Ensino;

- Contribuir para a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos;
- Desenvolver uma concepção de sistema de rede com base na autonomia a partir da colaboração, flexibilidade, articulação e interação;
- Contribuir para a qualificação profissional, autonomia intelectual dos profissionais;
- Possibilitar uma interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelas instituições formadoras e os saberes produzidos pelos profissionais do sistema municipal de ensino, em sua prática pedagógica;
- Subsidiar a reflexão teórica permanente na e sobre a prática pedagógica e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica, fortalecendo o trabalho coletivo.

Uma das metas desta Rede é apoiar e assessorar a Formação Continuada das Escolas buscando a melhoria do índice de Desenvolvimento da Educação, do fluxo escolar e da aprendizagem e uma das ações previstas é o acompanhamento do Projeto de Formação Continuada de cada Escola.

#### **4.4.2 As escolas e sujeitos da pesquisa**

Das cinqüenta e cinco escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Santa Maria, foi proposta a realização da pesquisa para vinte escolas. Destas, somente seis concordaram com a realização da pesquisa. Usamos a seguinte nomenclatura para denominar cada escola, mantendo assim, o sigilo sobre cada uma: *Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4, Escola 5 e Escola 6.*

Os sujeitos da pesquisa foram uma Coordenadora Pedagógica e seis Professoras do Ensino Fundamental, tanto dos Anos Iniciais, como dos Anos Finais por escola, totalizando seis (06) coordenadoras e trinta e seis (36) professoras que receberam o questionário para ser respondido. Das seis Coordenadoras solicitadas, cinco (05) responderam ao questionário, ou seja, houve a participação de 83,33% dos sujeitos. Quanto aos professores, do total de trinta e seis, contamos com a participação de apenas dezenove (19), 52,77% de respondentes.

Também, como forma de manter o sigilo, nomeamos as Coordenadoras e as Professoras que participaram da pesquisa através da seguinte nomenclatura:

C1, onde, C = Coordenadora e 1 é o número da escola;

P1A, onde, P = Professora, 1 é o número da escola e A é o código usado para se referir ao número de professores que responderam ao questionário na escola.

Abaixo segue a descrição de cada escola e o número de sujeitos por escola que participaram da pesquisa.

### ***Escola 1***

A *Escola 1* foi fundada há trinta e dois anos (32). Localiza-se entre a Av. João Machado Soares e a ferrovia no bairro de Camobi. Atende alunos em sua maioria provenientes de famílias com poucos recursos financeiros, moradores da Vila Soares do Canto, Vila do Beijo e adjacências, sendo que vários recebem algum benefício do governo.

A infra-estrutura da escola conta com seis salas de aula, sala de Informática, sala de professores e cozinha. Contudo, enfrenta sérios problemas relacionados com a distribuição do seu espaço físico como: salas com tamanho e ventilação inadequados, falta de biblioteca, refeitório, falta de acesso adequado aos portadores de necessidades físicas especiais e principalmente falta de espaço para lazer e a prática de esportes.

Seu Projeto Político Pedagógico (2007, p.02) preconiza a Gestão Democrática, pois

ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado das relações que permeiam no interior da escola.

Tem como objetivo “resgatar a identidade da escola e contribuir para o desenvolvimento do indivíduo como cidadão com direito a participação” (PPP, 2007, p.02).

Neste ano tem um total de quatrocentos e trinta e dois alunos (432), distribuídos no Ensino Fundamental completo de 1º a 9º ano, sendo, cento e vinte e dois (122) nos Anos Iniciais à tarde, cento e quarenta e cinco (145) nos Anos Finais

pela manhã e na Educação de Jovens e Adultos à noite cento e sessenta e cinco (165) alunos.

Para atender estes alunos conta com um total de trinta e um (31) professores: cinco (5) nos Anos Iniciais, nove (9) nos Anos Finais e nove (9) na Educação de Jovens e Adultos. Sua Equipe diretiva é formada por: Diretora, Vice-diretora, Vice-Diretora de Turno (noite), Coordenadoras dos Anos Iniciais, Anos Finais e EJA e Educadora Especial. Possui uma professora ocupando a função de Secretária somente à noite.

Em sua maioria os professores têm curso de Especialização e uma (1) professora tem Mestrado.

Para esta escola o educador não poderá, apenas transmitir conteúdos, deve exercer uma influência positiva sobre seu educando, ser presença amiga, com bons exemplos, levando experiências significativas para o desenvolvimento integral do aluno, como meio de conseguir uma formação integral (PPP, 2007,p.05).

Dessa forma, para atingir seu objetivo a formação do professor passou a ser um dos principais objetivos.

A participação em cursos, seminários ou congressos, além da formação em serviço é uma das prioridades da escola a fim de que toda esta proposta se efetive verdadeiramente na prática docente. O educador deverá se apossar de novos conceitos, principalmente, no que diz respeito a interdisciplinaridade e a desenvolvimento integral do aluno, para poder buscar novas estratégias para seu planejamento e outras dinâmicas em sala de aula, para que o aluno participe ativamente (PPP, 2007, p.5).

Apesar de ter a formação de professores como um dos principais objetivos a escola não possui um Plano de Formação Continuada.

Nesta instituição de ensino responderam ao questionário uma Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental e seis (06) Professores também do Ensino Fundamental, obtendo assim, a participação de 100% dos sujeitos da pesquisa.

## *Escola 2*

Esta escola foi fundada há trinta e seis anos (36) e localiza-se na confluência entre a BR 287 – Faixa Nova e a Faixa Velha de Camobi na área entre a Base Aérea e a Universidade Federal de Santa Maria. Em sua maioria, seus alunos são provenientes de famílias mantidas por militares e funcionários da Universidade

Federal de Santa, moradores na Vila da Base Aérea, Vila Santa Helena, Loteamento Estação Colônia e na Vila Tonetto. Poucos alunos são considerados carentes.

Possui uma boa infra-estrutura constituída de oito (8) salas de aula, sendo duas com tamanho reduzido, onde cabem apenas dezessete alunos. Tem Sala de Informática, sala de professores, biblioteca, cozinha com refeitório, sala de Educação Especial e quadra para a prática da Educação Física. A escola neste ano adaptou-se para a inclusão de uma portadora de necessidade especial – cadeirante, colocando rampa num dos portões de entrada e na sala de aula.

Consta em seu Projeto Político Pedagógico (2007, p. 03) que a escola “deve ser democrática, garantindo a participação de todos os segmentos da comunidade nas discussões e encaminhamentos”.

Com a filosofia de “educar para transformar o mundo”, tem como objetivo desenvolver a capacidade de, além de adquirir conhecimento, lutar pela justiça, pelos direitos, pela igualdade de oportunidades e pela solidariedade (PPP, 2007,p.3).

Atende no Ensino Fundamental completo, do 1º ao 9º ano, um total de duzentos e trinta e sete (237) alunos, sendo noventa e três (93) alunos nos Anos Iniciais e cento e quarenta e quatro (144) alunos nos Anos Finais.

Seu quadro de professores é composto por um total de vinte e sete professores, dos quais, cinco atendem os Anos Iniciais, dezesseis nos Anos Finais e o restante ocupam as funções de Direção, Vice-direção, Coordenadoras Pedagógicas dos Anos Iniciais e Anos Finais, Orientadora Educacional e Educadora Especial. Desses professores, uma é leiga, isto é, sem formação específica para o Magistério. Esta professora atende a biblioteca. Duas professoras possuem apenas a Graduação, quinze possuem curso de Especialização, duas têm Mestrado e uma em fase final de conclusão do Mestrado.

O professor para esta escola é o “mediador do processo educativo” (PPP, 2007, p.59).

A escola não possui um Plano de Formação Continuada, mas em seu PPP consta que o professor pode com prévio acordo ausentar-se da escola para participar de atividades que visem seu aperfeiçoamento e qualificação. A formação continuada na escola é feita nas reuniões pedagógicas.

Participaram desta pesquisa uma (1) Coordenadora Pedagógica e seis (6) professoras, obtendo dessa forma, 100% de participação.

### *Escola 3*

Esta escola foi fundada há quarenta e um anos (41) e localiza-se entre a Faixa Velha de Camobi e a ferrovia da América Latina Logística. Seus alunos são provenientes da Vila Presidente Vargas e arredores.

A escola possui cinco (5) salas de aula, sala de professores, biblioteca e cozinha. Não possui sala de Informática e nem quadra para a prática de Educação Física. Desse modo, para que seus alunos tenham aulas de Educação Física a escola empresta a quadra da AESUL.

Segundo seu Projeto Político Pedagógico (2007, p. 11) a escola

[...] se propõe manter a forma democrática de gestar a escola, comprometendo-se com a descentralização do poder, com o interesse da maioria, com a pluralidade de idéias, valorizando a diversidade cultural. Nesse sentido, o papel de cada um dos integrantes da comunidade escolar se amplia em responsabilidade considerando que os objetivos a serem atingidos dependem diretamente das relações de colaboração recíproca e de ação entre os envolvidos.

Tem como objetivo ser reconhecida como instituição de referência pela excelência do trabalho educacional, pautada em valores humanos, éticos e sociais, por meio de efetiva preparação dos alunos para lhes assegurar a aprendizagem significativa, bem como a formação da cidadania, o que repercutirá no sucesso pessoal e profissional (PPP, 2007, p. 13).

Oferece o Ensino Fundamental completo do 1º ao 9º ano, com um total de duzentos e nove (209) alunos, sendo cento e doze nos Anos Iniciais à tarde e noventa e sete (97) nos Anos Finais pela manhã.

Tem um total de vinte e um professores, sete (07) nos Anos Iniciais e nove (09) nos Anos Finais e cinco (05) formam a equipe diretiva: Diretora, Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais e Finais e uma Orientadora Educacional. Do total dos vinte e um professores, uma (01) tem somente o magistério, três (03) são graduadas, quatorze (14) têm Especialização e três (03) têm Mestrado.

Segundo o seu PPP (2007, p.43), os professores desta escola devem assumir o papel de mediadores do processo ensino-aprendizagem; contribuir para o desenvolvimento e mudança da realidade através da atitude crítica; possuir crença na transformação da realidade e investir no processo de formação continuada, como

busca constante de capacitação e atualização profissional e humana. Consta ainda em seu PPP que:

O professor necessita se constituir efetivo sujeito de sua ação pedagógica, percebendo o aluno sujeito de sua aprendizagem, como parceiro nos espaços tempo do currículo escolar. Ter consciência de que sua prática com os alunos não é isolada nem imune à experiências anteriores e a exigências de tantas outras posteriores, remete à necessidade de o professor ver-se no coletivo como tendo o papel fundamental na configuração da ação que o currículo de sua escola possa ter junto aos alunos e à sociedade em que se insere. A competência para esta tarefa política adquire-se no cotidiano deste fazer, a vontade política para fazê-la constrói-se no grupo através do diálogo, do expor-se, do analisar, da reflexão compartilhada, isso é papel do educador: torna-se e não está pronto. Quem buscar, como professor, ser educador no currículo, estará ocupando o espaço político que lhe cabe. (p.51)

Encontramos em seu Projeto Político Pedagógico a Formação Continuada como um dos quatro eixos sobre os quais foi construído seu Projeto.

A abordagem deste eixo norteador, em relação à formação continuada, representa a preocupação com a formação do educador e do funcionário na sua totalidade procurando auxiliá-lo na busca de respostas no que diz respeito às suas necessidades, deficiências e interesses, pois encontramos na prática uma divisão de informações e uma educação que enfatiza, ainda, somente aspectos cognitivos e intelectuais. (p.20)

Nele a Formação Continuada é considerada como uma investida para a transformação onde se destaca:

[...] o papel importante não apenas do docente em seu grupo de pares, como também o papel deste grupo na construção cotidiana de uma nova cultura no contexto da comunidade escolar, buscando o tripé apontado por Nóvoa (1995) desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e desenvolvimento organizacional (produzir a escola) (p.21).

Nesta escola participaram da pesquisa uma (01) Coordenadora Pedagógica e sete (07) professores, contando desse modo, com a participação de 100% dos sujeitos.

#### ***Escola 4***

Esta escola caracteriza-se por ter a Educação Infantil (crianças de 03 a 06 anos) e o Ensino Fundamental incompleto. Foi fundada há vinte e dois anos (22). Localiza-se entre a Base Aérea e a Faixa Velha de Camobi. Seus alunos vêm de

famílias moradoras da Vila Tonetto e arredores. A grande maioria dos alunos são carentes e recebem algum benefício do governo.

A Educação Infantil possui duas (02) salas de aula no térreo e três salas de aula no andar superior destinadas ao Ensino Fundamental. Possui biblioteca, pracinha, cozinha com refeitório. Não possui sala de professores. A antiga cozinha está sendo transformada em sala de Informática. Embora tenha um espaço externo amplo, não possui local apropriado para a prática de Educação Física.

Seu Projeto Político-Pedagógico objetiva uma escola democrática, participativa, atualizada, de qualidade, justa, que não despreze o passado, mas dê condições para os alunos interagirem sobre os avanços atuais e futuros (2007, p.10).

“Educar para que a criança desenvolva consciência crítica de suas verdadeiras potencialidades” é a sua Filosofia.

Se objetivo é

Contribuir para a transformação do sujeito e da sociedade na medida em que valorizam suas características em termos de história de vida, origem, linguagem, hábitos, costumes, valores e enfim, sua cultura, a fim de que o aluno possa vivenciar sua autonomia, criatividade, responsabilidade, criticidade, espírito de cooperação e solidariedade para com os demais (2007, p. 13).

Neste ano conta com cento e setenta (170) alunos, sendo oitenta (80) na Educação Infantil e noventa (90) no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Para atender estes alunos tem dez (10) professores: três na Educação Infantil e cinco no Ensino Fundamental. Sua equipe diretiva é formada por uma Diretora e uma Coordenadora Pedagógica. Dos dez professores nove (09) possuem Especialização e uma (01) possui Mestrado em Educação.

O professor para esta escola

Deve ser aprendiz, competente, equilibrado, mediador e desafiador. Precisa refletir sobre sua prática, oportunizar experiências enriquecedoras e significativas que propiciem a exploração da curiosidade, incentivando o desenvolvimento das potencialidades físicas, sócio-afetivas, intelectuais e éticas, senso crítico e progressiva autonomia do aluno. É saber organizar, pesquisar e planejar. É ter formação inicial adequada a sua área de atuação e buscar a formação continuada. É um profissional da educação (PPP, 2007, p. 24).

Dentre as escolas pesquisadas, somente esta possui um plano de Formação Continuada na escola para o presente ano letivo.

A Formação Continuada nesta escola

[...] pressupõe aos profissionais da educação, uma mudança de postura didática pedagógica e um repensar nas ações educativas em busca de uma escola de qualidade, que atenda aos interesses dos educandos e ao mesmo tempo favoreça a todos um ambiente rico e problematiza dor de aprendizagens (PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2007, p.01).

Oportuniza-se na escola a “discussão e reflexão coletiva de questões teórico-práticas que possam embasar e nortear princípios e ações desveladoras da prática pedagógica dos professores” (PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2007, p. 01).

A escola pressupõe que este aprendizado vindo de uma análise individual e coletiva promova nos professores, atualização de conhecimentos, produção e/ou reelaboração de metodologias, com a finalidade de responder qualitativamente aos problemas educacionais ora evidenciados em relação a sua prática docente e a uma tomada de postura por parte do educador (PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2007, p.02).

Nesta escola apenas a Coordenadora Pedagógica participou da pesquisa respondendo ao questionário.

### *Escola 5*

Esta escola foi fundada há vinte e um anos (21) e localiza-se entre a Faixa Velha de Camobi e a BR 287. Atende alguns alunos moradores dos loteamentos Alto da Colina e Santa Lúcia, cujas famílias têm médios e altos recursos financeiros e alunos moradores nos arredores destes dois loteamentos, alguns de famílias com poucos recursos.

Para atender seus alunos e professores possui cinco (05) salas de aula, biblioteca, cozinha e sala de professores. Não possui refeitório e sala de informática. Para a prática da Educação Física possui quadra.

Quanto à gestão seu Projeto Político Pedagógico (2007, p. 12) preconiza que “faz-se necessária a vivência de valores democráticos no contexto escolar, buscando a participação de toda comunidade (pais, professores, alunos e funcionários)”.

Tem como filosofia (p.7) a “educação voltada para a compreensão e atuação na realidade e como objetivo “proporcionar ao educando uma educação de qualidade em que o mesmo construa seus conhecimentos com autonomia, responsabilidade e senso crítico, exercendo, assim, sua cidadania” (p.7).

Neste ano, possui cento e oitenta e três (183) alunos, sendo cento e oito (108) nos Anos Iniciais e setenta e cinco (75) nos Anos Finais.

Para atendê-los possui dezoito (18) professores, cinco (05) nos Anos Iniciais, oito (08) nos Anos Finais e cinco (05) fazem parte da equipe diretiva: Diretora, Vice-diretora, Coordenadoras Pedagógicas. Uma das coordenadas pedagógicas exerce as funções de Orientadora Educacional e Educadora Especial.

Destes dezoito professores: dois (02) possuem Cursos de Graduação, quinze (15) possuem Especialização e uma (01) tem Mestrado.

Para esta escola o professor “não pode ser mero repassador de conteúdos, mas colocar-se como um mediador que favoreça a aprendizagem” (PPP, 2007, p.13).

A Formação Continuada na escola tem a finalidade de melhorar a prática educativa é realizada durante as reuniões pedagógicas com palestrantes ou leitura e discussão de textos específicos sobre a educação (PPP, 2007, p.15).

Nesta escola participaram da pesquisa apenas a Coordenadora Pedagógica e um (01) professor.

### ***Escola 6***

Esta escola foi fundada há vinte e um anos (21). Localiza-se entre a Ferrovia da América Latina Logística e a Avenida João Machado Soares. Atende alunos de comunidades carentes, como a Vila Invasão, Beco do Beijo e arredores. Grande parte de seus alunos recebem auxílio do governo.

Sua infra-estrutura é deficiente. Possui cinco (05) salas de aula, cozinha, uma biblioteca localizada numa das salas de aula e quadra para a prática de Educação Física. Não possui sala de professores, sala de Informática e refeitório.

Seu Projeto Político Pedagógico contempla a democracia em todos os segmentos da instituição, o que possibilita ao aluno crescer, ser solidário e cultivar o respeito recebendo orientação para a vida (PPP, 2007, p.04).

O objetivo desta escola é “oportunizar reais descobertas interpessoais de conhecimentos da cidadania, na construção da aprendizagem através de experiências vivenciadas na escola que contribuam para a formação da consciência crítica” (PPP, 2007, p.06)

Possui o Ensino Fundamental incompleto, isto é, do 1º ao 6º ano, com um total de cento e vinte e seis (126) alunos, sendo trinta e seis (36) nos Anos Iniciais e noventa (90) nos Anos Finais.

Conta com um total de quatorze (14) professores, quatro (04) nos Anos Iniciais, sete (07) nos Anos Finais e três (03) fazem parte da equipe diretiva: Diretora, Vice-diretora e uma Coordenadora Pedagógica (com 20 horas) para os turnos da manhã e tarde). Desses professores, três(03) possuem Graduação e onze (11) têm Especialização.

Para esta escola o professor “é o mediador, incentivador, pesquisador das tecnologias, inovador e criativo na sua prática pedagógica” (PPP, 2007, p. 11).

A Formação continuada na escola é realizada durante as reuniões pedagógicas e visa a integração, avaliação, reflexão do fazer pedagógico.

Tem como finalidade:

[...] oferecer suporte teórico para que os professores possam realizar as adequações necessárias à reelaboração dos Planos de Estudos, através dos textos [...] com o intuito de destacar a importância do Projeto Político Pedagógico para uma gestão democrática; a prioridade dos planos de estudo contemplarem a fase cognitiva dos alunos e que os conhecimentos visem o desenvolvimento das competências e habilidades; estabelecer o papel social da escola na comunidade, trabalhar a ética e os valores humanos como meio de transformação e construção de uma educação humanizadora. (PPP, 2007, p. 12)

Nesta escola apenas uma (01) professora participou da pesquisa respondendo ao questionário.

## CAPÍTULO V

### 5. ANALISANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SANTA MARIA

#### 5.1 Explicitando os temas e as categorias de análise

A partir dos procedimentos de pesquisa relatados anteriormente, neste capítulo pretende-se discutir e interpretar dos dados coletados na pesquisa empírica junto às escolas, baseando-se nas referências teóricas e reflexões tecidas no estudo.

Antes de passarmos à análise das categorias é necessário definir o que foi analisado em cada uma delas.

No tema concepção da formação continuada as categorias **formação continuada como atualização, aperfeiçoamento e reciclagem** e **formação continuada como reflexão da prática** foram estabelecidas *a posteriori*, e também analisamos a **concepção de formação continuada** a partir do Projeto Político Pedagógico e dos Planos de Formação Continuada de cada escola. Desse modo, nestas categorias, procuramos saber como os documentos e os sujeitos concebem a formação continuada de um modo geral, tanto fora como na escola.

No tema necessidade da formação continuada analisamos a categoria estabelecida *a priori* **concepção de gestão** a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas e das palavras dos sujeitos, pois através desta podemos ver se há contradição entre o escrito nos PPPs e o falado pelos sujeitos da pesquisa.

Nosso objetivo no tema percepção é apenas constatar se há diferentes percepções dos professores quanto à formação continuada na escola, ou seja, se os professores percebem de maneira positiva ou negativa esta formação.

Desse modo, estabelecemos *a priori* as categorias **percepção positiva** e **percepção negativa**, pois as relações entre o indivíduo e o mundo que o rodeia são regidas pelo mecanismo perceptivo e todo o conhecimento é necessariamente adquirido através da percepção. Dois indivíduos que sejam sujeitos da mesma situação percebem-na de modo individual, segundo as suas necessidades, valores e

expectativas. Assim, entendemos que a percepção que cada professor tem da formação continuada está ligada a uma experiência positiva ou negativa da mesma.

No tema construção e participação estabelecemos *a priori* a categoria **envolvimento**, onde tentamos analisar o grau de participação dos professores, pois de acordo com Lima (2001, p.73), há vários critérios e dentro de cada um vários tipos e graus de participação. Dentre eles, optamos por analisar o critério do envolvimento dos sujeitos e identificar os seus diferentes graus na construção e participação na formação continuada na escola. Lembramos que fazem parte deste critério os seguintes graus: participação ativa, participação reservada e participação passiva. Estes graus de envolvimento nos levam a caracterizar o professor-objeto e o professor-sujeito da formação continuada.

No tema organização e operacionalização da proposta de formação continuada estabelecemos *a posteriori* a categoria **reunião como espaço de formação continuada**.

No tema metodologias a categoria estabelecida *a posteriori* foi **palestra – leitura de textos com discussão ou debates de idéias**

Sobre as temáticas estabelecemos *a priori* a categoria **dimensões da formação de professores** e as subcategorias: **dimensão humana, dimensão técnica e dimensão política** para verificar se há prevalência de uma sobre a outra e conseqüentemente, se essas temáticas estão formando que tipo de intelectual. Desse modo, as temáticas mais citadas pelos sujeitos, nos questionários analisados, foram distribuídas entre as três subcategorias.

Quanto ao tema efeito da formação continuada na organização pedagógica da escola estabelecemos *a posteriori* a categoria **efeito positivo da formação continuada na prática pedagógica x efeito positivo na organização pedagógica da escola**, pois observamos que a maioria dos sujeitos confundiram organização pedagógica da escola com prática pedagógica.

## 5.2 Análise e interpretação dos temas e categorias

### 5.2.1 Concepção de formação continuada

### 5.2.1.1 A Formação Continuada como atualização, aperfeiçoamento, reciclagem.

Esta concepção de acordo com os dados colhidos mostrou-se presente entre os professores, pois 25% dos sujeitos entendem a formação continuada desta maneira como podemos ver em algumas respostas obtidas.

*C5 Busca permanente de **atualização** profissional*

*P1C São cursos oferecidos a professores para **atualização** e **aperfeiçoamento**, visando melhorias no ensino-aprendizagem.*

*P2A **Reciclagem** de conteúdos, retomada constante de assuntos pertinentes à prática pedagógica, atualização.*

*P2B O **aperfeiçoamento** contínuo do professor em busca de novos conhecimentos e métodos de ensino e aprendizagem, para que possa cada vez mais atingir o seu aluno.*

*P3F É um aprimoramento e, uma **atualização** contextualizada do núcleo comum formativo dos professores.*

*P3D O **aperfeiçoamento** constante do professor mediante atualização em cursos, palestras, reuniões pedagógicas e da própria leitura do profissional de educação em temas relevantes para o melhoramento do empenho profissional.*

Diante das concepções apresentadas no primeiro capítulo, sobre formação continuada, percebe-se que determinados sujeitos da pesquisa possuem conceitos apresentados pelos autores trabalhados. Desse modo, as concepções dos sujeitos acima nos remetem a Candau (1996) quando da sua classificação das tendências de formação continuada. Portanto, as concepções destes professores se inserem na tendência clássica de formação continuada apresentada pela autora.

A formação continuada entendida como atualização, aperfeiçoamento e reciclagem está relacionada a vários propósitos como: formar o professor dentro de uma racionalidade técnica; treinar o professor para novas tarefas; implantar reformas educacionais que atendam aos interesses econômicos e políticos que colocam a educação atrelada ao mercado ou à suposição de que a formação inicial dos professores foi insuficiente para o exercício de seu trabalho

Estes propósitos estão bastante interligados em nossa história educacional, como vimos no capítulo II, com a idéia de Fusari (1992) que apresenta como o treinamento foi utilizado nos vários períodos e tendências ou teorias educacionais.

[...] com a educação escolar atrelada aos interesses econômicos-políticos dominantes, em diferentes períodos, os educadores sempre foram treinados para corresponder a determinadas expectativas, expressas principalmente nos textos legais: aquilo que é, foi e ainda hoje aparece aos

educadores como a referência fundamental e apresenta-se como porta-voz daquilo que é necessário e bom para a educação escolar no momento

Segundo o estudo de Fusari (1992) o aperfeiçoamento, a atualização, reciclagem e o treinamento, mais especificamente este último, estão presentes em praticamente todas as teorias e tendências educacionais (tradicional, nova, e tecnicista) e que ainda, tanto esses modelos de formação continuada, quanto as tendências se encontram presentes em nosso meio educacional na atualidade.

Nesse caso, a atualização, aperfeiçoamento, reciclagem e treinamento de professores (sujeitos que concretizam o legal na prática), foi (e continuam sendo) utilizados com a finalidade do sistema educacional ajustar-se às novas legislações de ensino que trazem concepções ideológicas de grupos que detém o poder político e econômico, tal como no final dos 60 e início da década de 70 quando da implantação das Leis 5692/71 e 5540/68 e continua sendo, desde a década de 90 com a LDB 9394/96 e toda a legislação posterior, PCNs, etc. Nascimento (1996, p.79) também confirma a idéia dos dois últimos propósitos, pois afirma que “é possível constatar que a “reciclagem” e o aperfeiçoamento” dos professores têm sido encarados pelo Estado, [...], como o meio mais fácil de divulgação das políticas educativas”.

De modo geral, em propostas de formação continuada que visam o aperfeiçoamento, atualização, reciclagem e treinamento de professores resultam em ações descontínuas em que teorias ou modelos científicos, geralmente de autores estrangeiros, são apontados como solução para todos os problemas educacionais, principalmente, para a superação das deficiências ou lacunas na formação inicial de professores, tanto teóricas, como metodológicas e suficientes para a construção de um processo educativo transformador.

No entanto, podemos classificar isto como “modismos” pedagógicos que pecam por isolar uma teoria tomando-a como capaz de explicar e resolver todos os problemas que a prática pedagógica apresenta. As formações concebidas dessa forma levam a um estudo superficial e redutor, que transformam uma teoria em metodologia, ou “receitas” que os professores experimentam e, caso, algum “ingrediente” não tenha sido dosado de maneira correta, jogam fora, sentem-se fracassados e se conformam.

Podemos afirmar que esta conformação dos professores acontece porque, segundo Gramsci (1984, p.12) a sua “concepção de mundo não é crítica e coerente,

mas ocasional e desagregada”, pois são “conformistas de algum conformismo”, são pessoas dominadas por interesses imediatos ou tomadas pela paixão suscitada pelas impressões momentâneas, transmitidas acriticamente.

Segundo Gramsci (1984, p. 15) podemos dizer que estes professores se conformam porque são “submissos” e “subordinados intelectuais”, porque tomam emprestada uma concepção, afirmam-na por palavras, acreditam nela e a seguem, ou seja, não têm uma “conduta independente e autônoma”.

É necessário então, que antes de tudo o professor perceba de qual classe ele faz parte, que identifique e critique a sua própria concepção de mundo, para torná-la unitária e coerente, deixando de ser um instrumento utilizado para a manutenção da hegemonia da classe dominante.

Além disso, o termo aperfeiçoamento traz em si definições e conotações como o de tornar alguém perfeito, completo, atual e acabado.

Hypólito (1996, p.2) nos chama a atenção sobre as inadequações deste termo, pois podemos tentar a melhoria, na vida e no trabalho, mas a perfeição, que significa não ter falhas é humanamente impossível.

Compreendemos que os professores que concebem a formação continuada dessa forma precisam, de alguma maneira, repensar suas concepções no sentido de não mais se sujeitar, aceitando qualquer formação de forma acrítica e passiva.

#### 5.2.1.2 A Formação Continuada como momento de reflexão da prática

As falas de 25% sujeitos pesquisados, mesmo que tragam ainda a concepção de atualização e aperfeiçoamento expressa em suas palavras, apontam para a concepção de que a formação continuada é o momento para a reflexão e discussão da prática pedagógica.

*P1A Discussão sobre temas atuais que auxiliam na sala de aula.*

*P1E Formação continuada é uma prática paralela à docência, ela serve para refletir sobre o trabalho do professor, fornecendo o conhecimento necessário para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.*

*P2A Retomada constante de assuntos pertinentes à prática pedagógica, atualização.*

*P3A Atualização, reflexão da prática pedagógica.*

*C4 Formação continuada de professores é a formação contínua de aperfeiçoamento e atualização que nos faz refletir, repensar nossa prática a partir do conhecimento teórico.*

*P6A São momentos de reflexão, de estudos e trocas de experiências.*

Se a concepção anterior tem influência do passado, nesta vê-se claramente a atual ênfase dada desde 1996 com a LDB 9394 que colocou tanto a formação inicial quanto a continuada centrada em dois eixos e, dentre estes, destaca-se o eixo da reflexão sobre a prática.

A concepção de formação continuada de cada escola, expressa nos Projetos Políticos Pedagógicos ou nos Planos de Formação Continuada, também convergem para este eixo, como podemos ver nas palavras de duas escolas pesquisadas: “discussão e reflexão coletiva de questões teóricas e práticas as quais possam embasar e nortear princípios e ações desvelados na prática pedagógica diária dos professores” (PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, ESCOLA 4, p.01); “a formação continuada de professores contribui para o redimensionamento da prática educativa, em que é preciso superar a ação fragmentada” (PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, ESCOLA 3, p.19).

Como vimos no capítulo II, este eixo é abordado por Schön, Nóvoa e seus seguidores como sendo a categoria central da formação de professores. Contudo o conceito de professor reflexivo formulado por Schön virou moda, como outras que volta e meia se espalham no meio educacional e de tanto ser comentado e pouco compreendido, acabou por se esvaziar em sua essência, que é justamente a reflexão coletiva da prática. E isto gerou várias críticas.

A maioria das críticas recaem sobre o individualismo gerado por essa reflexão, pois: responsabiliza somente o professor pela resolução dos problemas educacionais (CONTRERAS, 1997) e retira a possibilidade de uma análise e reflexão do contexto social e político abrangente quando centralizada na reflexão da prática imediata do professor (ZEICHENER, 1993, 1995, 1998).

Fica claro que, o professor hoje necessita ter uma visão ampliada da escola, percebendo sua importância para além da sala de aula, se percebendo como peça chave do conjunto maior, consciente de que cada ação sua irá influenciar diretamente em todo o andamento da escola. Assim, a formação continuada deve sim ser reflexiva. Contudo, enfatizamos que essa reflexão não pode se restringir apenas ao espaço escolar, mas, sobretudo, ir além da escola, buscando explicações

sócio-políticas mais amplas para os problemas enfrentados na prática, o que requer um processo de reflexão crítica.

Podemos ver nas concepções dos sujeitos citados acima, que nenhum deles apontou para a essência da reflexão, ou seja, nenhum deles colocou a necessidade dessa reflexão ser coletiva.

Diferentemente destes, embora não expressem claramente em sua concepção de formação continuada a reflexão da prática, 12,50% dos sujeitos em suas palavras aponta para a necessidade das discussões serem coletivas.

*P1DÉ um processo de atualização permanente, tanto de ordem técnica (relativo à área de atuação), quanto de discussão a respeito das transformações da realidade do ensino, envolvendo todos os professores de forma interativa* (Grifo nosso).

*P1FEncontros periódicos que acontecem para discutir e estudar necessidades e temas que auxiliem no crescimento individual e coletivo do todo escolar.*

*P3C Formação continuada de professores a meu ver é uma forma de apresentar trocas de conhecimentos, bem como aquisição de novos saberes relacionados ao campo de trabalho, de forma coletiva e interdisciplinar.*

Esta necessidade é apontada por Pimenta (2002, p.26), para quem “a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivo [...]”.

Desse modo, entendemos que a formação continuada como reflexão da prática não deve excluir a reflexão individual ou auto-reflexão, mas privilegiar a reflexão coletiva.

Além disso, entendemos que, tanto a auto-reflexão como a reflexão coletiva deve ser realizada criticamente, ou seja, fazer uma reflexão individual ou mesmo coletiva é muito mais do que apenas descrever o que acontece em sua sala de aula. É se interrogar e buscar explicações para as questões levantadas. É redimensionar e ressignificar a própria prática, pois conforme Freire (1996, p.43), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. Ou, segundo Van Manen (apud Krug, 2001, p. 88), devemos partir da reflexão ao nível técnico - mais simples, refletir no nível prático – reflexão intermediária e chegar ao nível crítico ou emancipatório – mais complexo, pois só compreendendo primeiro a complexidade da situação de aula, é que se pode relacionar, depois, a prática com os seus valores educativos.

Segundo Gramsci, podemos dizer que a reflexão crítica- coletiva-emancipatória possibilita sair do “senso comum” ou de uma concepção de mundo

“ocasional e desagregada” e construir uma nova concepção de mundo crítica, unitária e coerente.

Contudo, não se deve abandonar de todo o senso comum, pois ele é o ponto de partida sobre o qual deve ser elaborada esta nova concepção de mundo.

Para isto, devemos realizar um inventário que nos revele nossa posição em determinado contexto histórico, “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário” (Gramsci, 1984, p.12).

Desse modo, entendemos que a formação continuada concebida como reflexão crítica e coletiva pode contribuir para a reflexão da prática pedagógica desde que se construa sobre ela uma teoria (GRAMSCI (184, p.51).

Para o autor é a teoria que torna “a prática mais homogênea, coerente, eficiente em todos os seus elementos” (p.51).

Contudo, com a teoria os professores podem não só compreender a sua prática, como também, contribuir para a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá esta prática, para nele intervir, transformando-os.

Para que se dê esta compreensão é necessário o contexto teórico de uma cultura crítica, pois a identificação entre teoria e prática para Gramsci “é um ato crítico” (p.51).

Enfim, só poderemos ver essa transformação, se a formação continuada de professores for proposta como reflexão crítica e coletiva para além da escola, ultrapassando as concepções fundamentadas na racionalidade técnica, caracterizados pela superficialidade e descontextualização que contribuiu para a alienação do professor.

## **5.2.2 A necessidade da formação continuada considerando a escola que temos e a democratização da gestão**

### **5.2.2.1 Concepção de gestão**

Constatamos a partir da pesquisa documental nos Projetos Políticos Pedagógicos que 100% das escolas pesquisadas, de uma forma ou de outra, preconizam a gestão democrática da escola, como podemos ver a seguir.

**ESCOLA 1**

O projeto, ao se constituir em **processo democrático de decisões** preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado das relações que permeiam no interior da escola (p.02).

**ESCOLA 2**

Acreditamos que **a escola deve ser democrática, garantindo a participação de todos os segmentos da comunidade nas discussões e encaminhamentos** (p.04).

**ESCOLA 3**

É importante salientar que **se propõe manter a forma democrática de gestar a escola, comprometendo-se com a descentralização do poder**, com o interesse da maioria, com a pluralidade de idéias, valorizando a diversidade cultural. Nesse sentido, o papel de cada um dos integrantes da comunidade escolar se amplia em responsabilidade considerando que os objetivos a serem atingidos dependem diretamente das relações de colaboração recíproca e de ação entre os envolvidos (p.14).

**ESCOLA 4**

Objetivamos ainda uma **escola democrática, participativa** atualizada, de qualidade, justa, que não despreze o passado, mas dê condições para os alunos interagirem sobre os avanços atuais e futuros (p.10).

**ESCOLA 5**

Para que se efetive essa realidade faz-se necessária a **vivência de valores democráticos no contexto escolar, buscando a participação de toda comunidade** (pais, prof, alunos e funcionários) (p.07).

**ESCOLA 6**

**Contemplamos a democracia em todos os segmentos da instituição**, possibilitando ao aluno crescer, ser solidário e cultivar o respeito recebendo orientação para a vida (p.04). (Grifo nosso)

O discurso democrático dos Projetos Políticos Pedagógicos não se evidencia nas respostas dos sujeitos, dos vinte e quatro participantes da pesquisa, apenas três (12,50%) expressaram em suas palavras de alguma forma, uma resposta aproximada à questão: qual a necessidade dessa atividade (formação continuada<sup>32</sup>) considerando a escola que temos e a democratização da gestão?

*P2C Fazer a formação continuada seria um modo de não entrar na mesmice de apenas reclamar da escola e nada fazer para melhorar, pois a democratização da gestão dá essa abertura de podermos opinar e tentar mudar velhos conceitos.*

*P2D A participação do professor na busca de valorização e qualificação da educação, ou seja, o ensino escolar. É dever do professor conhecer a realidade em que está inserido e lutar por mudanças reais que colabore com a cidadania. Analisar e discutir e participar do projeto político pedagógico da escola.*

---

<sup>32</sup> Aqui nos referimos a formação continuada de um modo geral, tanto fora como na própria escola.

*P3A Proporciona uma aproximação, trabalho em conjunto, mais aberto, voltado para uma educação mais humanística.*

Apenas um sujeito da pesquisa – 4,16% - respondeu de forma mais objetiva a questão proposta, fazendo a relação formação continuada, escola que temos e democratização da gestão.

*C4 Considerando a escola que temos cada vez mais se faz necessária a constante formação em função, principalmente dos desafios que a sociedade nos propõe. Uma mudança de postura dos educadores é imprescindível e a democratização da gestão deverá fornecer este acesso quer seja na escola ou fora dela.*

Dos sujeitos da pesquisa 16,66% focam a necessidade da formação continuada para a melhoria da prática em sala de aula, reflexão sobre a metodologia como vemos nas palavras abaixo.

*P1B Auxilia com certeza na reflexão da metodologia, abre os horizontes dos educadores comprometidos com a educação de qualidade.*

*C.2 Temos hoje a necessidade e a "obrigação" de repensar nossas práticas pedagógicas contribuindo assim para o desenvolvimento e a interação de todo o corpo docente da escola. Todos nós somos responsáveis pela construção da prática pedagógica.*

*C5 É importante porque faz pensar e repensar a prática pedagógica.*

*P6A É o momento de uma parada para refletirmos sobre a nossa prática.*

A necessidade da formação como forma de manter-se atualizado, aperfeiçoar-se, aprofundar e trocar idéias e ampliar conhecimentos é destacada por 12,50% dos sujeitos.

*P2A É necessário para manter o profissional atualizado, aumentar as opções de conduta, metodologia, visão de mundo, etc.*

*P2B O aperfeiçoamento e interesse de cada um.*

*P3C Creio que é uma necessidade sempre presente e necessária para estarmos aprofundando e trocando idéias e conhecimentos.*

A formação continuada é vista por 12,50% dos sujeitos como necessária para melhorar o desempenho do professor, e conseqüentemente, melhorar a qualidade de ensino

*P1F Melhorar a qualidade de ensino.*

*P3D Garantir o bom desempenho do professor, melhorando a qualidade de ensino.*

Chamou-nos a atenção a resposta de uma professora da escola 3.

*P3E É uma necessidade constante que deveria premiar todo e qualquer profissional da educação justamente em se considerando a escola que*

*temos e a democratização da gestão que não me parece tão democrática assim quanto se fala.*

Quanto às palavras desta última professora podemos dizer que:

Primeiro: Entendemos que a formação continuada não é um prêmio e sim, uma necessidade e uma obrigação por parte dos professores em procurá-la e exigí-la, e é dever de cada escola prever espaços e tempos em seu calendário para que se efetive esta formação na escola e para que o professor participe de formações em outras instituições, obedecendo dessa forma, a legislação educacional (LDB 9394/96) que assegura a autonomia da escola para tal ação. A idéia que passa pelas palavras da professora é que a escola escolhe quem vai participar da formação continuada fora da escola.

Segundo: embora apenas ela tenha colocado que não acha a escola tão democrática quanto se fala, esta é uma realidade presente ainda no contexto escolar. Se a escola 3 se diz democrática, segundo sua concepção de gestão, expressa em seu Projeto Político Pedagógico, isto significa que todos, indistintamente, devem e podem participar da formação continuada.

Através da análise da concepção de formação continuada das escolas expressas nos Projetos Políticos pedagógicos e Planos de Formação Continuada, somente a escola 6 apresenta a formação continuada como necessária para a construção da gestão democrática.

#### ***ESCOLA 6***

**PPP** - As reuniões pedagógicas [...] constitui-se em momentos de estudos e planejamento coletivo.

**Oferecer suporte teórico para que os professores possam realizar as adequações necessárias à reelaboração dos Planos de Estudos, [...] com o intuito de destacar a importância do Projeto Político Pedagógico para uma gestão democrática;** a prioridade dos planos de estudo contemplarem a fase cognitiva dos alunos e que os conhecimentos visem o desenvolvimento das competências e habilidades; estabelecer o papel social da escola na comunidade, trabalhar a ética e os valores humanos como meio de transformação e construção de uma educação humanizadora. (p.05)

Ao analisarmos as concepções de gestão das escolas, as palavras dos professores quanto à necessidade da formação continuada considerando a escola que temos e a democratização da gestão e a concepção de formação continuada de cada escola, podemos dizer que há uma contradição entre o que dizem os documentos e o que dizem os sujeitos da pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico de todas as escolas apresentam como concepção de gestão, a gestão democrática. Até aí tudo bem.

Contudo, a contradição começa nos Planos de Formação Continuada, onde, somente um coloca a formação continuada como necessária ou como meio de “destacar a importância do Projeto Político Pedagógico para uma gestão democrática”, ou seja, a formação continuada para esta escola é o espaço de discussão, de estudos e planejamento coletivo do seu projeto.

Mas, ao analisarmos as palavras dos sujeitos, a contradição se mostra muito mais presente. Dos vinte e cinco sujeitos da pesquisa, três apresentam uma visão aproximada, e um sujeito (C4), de forma clara e objetiva disse que a formação continuada é necessária e que a participação dos professores na formação continuada contribui para mudanças na escola, pois a democratização da gestão dá essa abertura ou acesso.

Uma das perspectivas da democratização no âmbito escolar refere-se aos processos de gestão da escola através de um Projeto Político Pedagógico organizado e com o objetivo de decidir, acompanhar, encaminhar e avaliar todas as questões do dia-a-dia da instituição escolar garantindo a participação efetiva e crítica de todos os segmentos que participam direta ou indiretamente da educação. Neste caso, as iniciativas para promover a democratização são as eleições diretas para diretores das escolas e a constituição dos Conselhos Escolares.

Tanto a primeira, quanto a segunda iniciativa, requer que as escolas não só se digam democráticas, como vimos na concepção de gestão de cada escola, mas incluam no seu cotidiano ações práticas que realmente façam com que todos os segmentos percebam e se sintam participantes de uma escola democrática, contribuindo para a melhoria na qualidade da educação e não somente do ensino.

Uma das ações que contribui para o processo de democratização da gestão escolar é a formação continuada de professores na escola, pois entendemos que ela se constitui num dos espaços de participação e discussão dos aspectos curricular, pedagógico, político e financeiro, o que faz, de cada professor um gestor da escola pública. Conforme Kuenzer (2002), são nas atividades desenvolvidas por uma escola democrática que o professor desenvolve sua identidade como profissional da escola e não mais como especialista em disciplina ou função.

Isto implica a busca de interesses, projetos e trabalhos coletivos; a descentralização do poder e a democratização do processo de trabalho, ou seja, a

superação da divisão entre os que pensam e os que executam para definir o que, por que, para que e como fazer.

Em relação ao trabalho coletivo e as modificações dele decorrentes, Gramsci (1984, p.40) nos diz que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, mas se ele se associar com todos os que querem a mesma modificação e se esta for racional, esse indivíduo pode multiplicar-se várias vezes e assim obter uma modificação bem mais radical do que a primeira vista parecia possível.

Ao fazerem isto coletivamente construirão discursos e documentos que expressam coerência e coesão de pensamento, que pelo menos irá diminuir a distância entre o que pretendem e o que já conseguiram, deixando de apenas reproduzir palavras bonitas.

Desse modo, compreendemos que a necessidade da formação continuada deve ser vista para além da busca de conhecimentos úteis para a solução de problemas cotidianos, ou seja, a necessidade desta formação passa pela discussão e construção do Projeto Político Pedagógico e a cotidiana ampliação dos horizontes intelectuais, humanos e profissionais dos professores.

### **5.2.3 A percepção dos professores sobre a formação continuada na escola**

#### **5.2.3.1 Percepção positiva e negativa**

Analisando as respostas, 45,83% dos sujeitos pesquisados têm uma percepção positiva da formação continuada na escola.

*C.1 Os professores são bem participativos, estas proporcionam mais segurança no trabalho do professor.*

*P1E Entendo que esse é levado a sério e bem aceito por todos, inclusive a direção.*

*P1F Um momento para fortalecer as relações interpessoais, qualificar o seu trabalho, e também um momento para discutirem ações para serem trabalhadas em conjunto na escola*

*P2D A maioria percebe a importância da qualificação profissional e eu em particular considero essencial.*

*P2E Quando se coloca em prática tudo aquilo que vemos, aprendemos e observamos durante esses encontros, sendo esta prática na sala de aula e também na escola como um todo e muitas vezes para o nosso eu profissional.*

*P3A Percebo como um avanço, pois me faz refletir sobre a minha prática.*  
*P3B De relevância para a nossa prática e também para o planejamento em conjunto.*  
*P3C Ao meu ver como uma oportunidade válida e extremamente necessária para "reciclar" e "aperfeiçoar" nossas práticas pedagógicas.*  
*P3E Vou falar de mim. Percebo com muita expectativa, como uma forma de me manter jovem, atualizada e comprometida com a profissão que abraço até hoje. Embora muitas vezes esta formação não tenha correspondido com a expectativa. De um modo geral as palestras têm sido oportunas de grande valia.*  
*P3F Como um momento de aprendizado e renovação.*  
*P6A Alguns professores vêem como um momento que vem contribuir para o crescimento pessoal e de aperfeiçoamento.*

Ao contrário destes, 20,83% dos sujeitos têm uma percepção negativa da formação continuada.

*P1A Ficou um pouco vazia e distante das nossas necessidades atuais.*  
*P1B Talvez um pouco desmotivados, esta é a minha visão. Acredito que as discussões não sanaram as ansiedades de cada um.*  
*P2A Creio que percebem como algo longe do ideal.*  
*P2C Sinceramente acho que a formação continuada deveria ser mais dinâmica.*  
*P1D Acho que muitos percebem a dimensão da formação continuada, e a valorizam, procurando participar ativamente. Outros, porém, a vêem somente como uma forma de somar os dias necessários para o cumprimento do calendário letivo.*

Podemos ver com os dados acima que a grande maioria dos sujeitos tem uma percepção positiva da formação continuada na escola. Isto significa que para estes sujeitos as experiências pelas quais passaram neste tipo de formação atingiram os objetivos propostos, pois, certamente, pautaram-se nas suas necessidades. Contudo, os demais sujeitos têm uma percepção negativa, já que como mostram suas palavras a formação continuada ficou distante das suas necessidades ou não sanaram as ansiedades de cada um.

Essa percepção negativa dos professores, geralmente, se deve a falta de sentido/significado da formação, pois, são distantes da realidade e dos interesses dos professores, que não vêem "aplicabilidade" prática na realidade escolar.

Embora poucos sujeitos da pesquisa tenham uma percepção negativa da formação continuada, é bastante comum ouvirmos queixas dos professores. Isto também indica uma percepção individualista, na medida em que cada professor, geralmente, pensa apenas em si próprio, não se enquadrando como elemento de uma organização, de um coletivo, a que ele não se sente pertencer.

Uma resposta que nos chamou a atenção é de P1E que tem uma percepção positiva, dizendo que a formação é levada a sério, bem aceita por todos "inclusive a

direção”. Este”, inclusive a direção” suscita a idéia de que este sujeito passou por experiências de formação em que a direção acha que estes momentos são destinados apenas aos professores, e por isso não participam juntamente com o corpo docente, como se ela – direção não fizesse parte deste grupo.

A formação continuada deve ser percebida sobre as necessidades da comunidade escolar e não, somente em necessidades individuais dos professores e todos, indistintamente, de serem professores regentes ou professores que exercem alguma outra função devem participar igualmente dos momentos de formação.

## **5.2.4 A construção e a participação do professor na formação continuada na escola**

### 5.2.4.1 O envolvimento

Nosso objetivo com o questionamento: Quando, como e por quem foi elaborado o plano de formação continuada da escola, primeiramente, foi analisar o grau de participação dos professores na construção da formação continuada na escola.

Desse pressuposto vemos através das respostas que não há a participação ativa dos professores nesta construção, como podemos ver a seguir.

*C.1 Equipe diretiva e professores.*

*P1A Por toda a equipe diretiva e professores.*

*P1B No final do ano letivo (2007) foi combinado entre a equipe diretiva e professores.*

*P1C No início do ano de 2008 foi elaborado, baseando-se em **sugestões** dos professores e equipe diretiva.*

*P1D O plano foi elaborado no início do ano pela supervisão, seguindo **sugestões de temas e palestrantes**, dadas pelos professores em 2007. O cronograma e os demais detalhes foram aprovados na primeira reunião de 2008.*

*P1E Supervisão e professores.*

*P1F Foi elaborado pela **direção e supervisão** a partir de uma discussão feita com os professores sobre as prioridades da escola, visando a melhoria da qualidade de ensino*

*C.2 Nosso plano de FC é elaborado pelos próprios professores da escola **observando sua linha de interesse.***

*P2E Sempre existiu o plano de formação **continuada a partir dos anseios e solicitações dos professores, pais e alunos.** Hoje participamos de formação continuada através da Secretaria da Educação a qual promovem estes encontros*

*C3 Mais ou menos a partir de 2002 com toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) **vendo as necessidades.***

*P3A Pela Direção e Professores.*

*P3B **Com as sugestões e angústias** dos membros da escola.*

*P3C O plano de formação é aberto, ele é construído pelas oportunidades apresentadas no decorrer do ano letivo, dentro da proposta pedagógica escolar.*

*P3F Foi elaborado pela direção e professores, numa sucessão de encontros ao longo do ano.*

*C4 O plano de FC é elaborado sempre no início do ano letivo discutindo as **temáticas que são elencadas pela equipe de trabalho** (prof<sup>as</sup>, direção, representantes da comunidade escolar).*

*C5 No início do ano letivo os professores sugerem por escrito **temas que desejam refletir**, após se realiza a organização o planejamento, conforme as necessidades e oportunidades.*

*P5A Pelo que entendi, ele foi elaborado pelos professores e direção em conjunto, onde **os professores têm a liberdade de escolher os temas de formação.***

*P6A No início do ano **com sugestões dos professores; e após elaborada pela supervisão.***

Embora, tenha sido colocado por 70,83% dos sujeitos que os professores participam da construção da formação continuada, esta participação, se refere a sugestões de temas e palestrantes de acordo com suas necessidades.

Revela-se, dessa forma, que estes sujeitos, de acordo com Lima (1998) têm uma participação reservada na construção da formação continuada na escola, onde ficam mais na expectativa, preferindo não correr riscos, apenas sugerem. Mesmo assim, podemos dizer que eles, pelo menos, têm o conhecimento da existência da formação continuada na escola.

O que já não é o caso de 25% dos sujeitos abaixo, que demonstram não ter conhecimento sobre a formação continuada na escola. O que nos faz afirmar que estes sujeitos têm um grau de participação passiva, revelando dessa forma, desinteresse e alienação pela formação continuada.

*P2A No momento não sei responder essa questão.*

*P2B ... (este sujeito colocou apenas reticências)*

*P2C Não sei*

*P2D Os professores deveriam discutir a formação continuada nas reuniões pedagógicas, mas não sei porque nessa escola não parte da elaboração da formação continuada.*

*P3D Desde o primeiro PPP da escola.*

*P3E Não tenho conhecimento.*

As palavras dos sujeitos acima demonstram uma certa insatisfação, um aparente descrédito quanto à força e à importância da formação continuada na escola. As expressões “No momento não sei responder essa questão”, “Não sei”, “Não tenho conhecimento”, o que retrata a falta de envolvimento dos professores.

Numa formação continuada podemos ter dois tipos de professores: o professor-objeto e o professor-sujeito. E como não encontramos na literatura alguém que os conceitue, tentaremos nós mesmos fazer esta tarefa.

Para nós, professor-objeto da formação continuada é aquele que não participa ou participa pouco do planejamento, construção, implementação e avaliação da proposta de formação continuada na escola, ou seja, essa formação é feita para ele. Participa da formação mais por obrigação do que por querer aprender. Quando numa atividade de formação fora ou dentro da escola, ou se atém a copiar e escutar o que os outros – palestrantes falam, tentando, dessa forma, absorver tudo o que é falado para tentar reproduzir em sala de aula, principalmente, quando o palestrante estiver falando sobre metodologia, ou não copia nada. Reclama e conversa com os colegas ao redor dele, sobre o que está sendo falado ou sobre outro assunto qualquer, chegando até a atrapalhar o palestrante. Não reflete sobre o tema em questão. Tem medo de se expor, por isso não questiona e com isso sai com várias dúvidas. É um reproduzidor-copiador de conhecimentos, ou seja, é dependente. É somente um executor de técnicas e tarefas impostas e aceitas acriticamente. Este tipo de professor não acredita em mudança e, nesta perspectiva, é um impeditivo para a democratização da gestão, enquanto espaço de participação para buscar alternativas para os problemas da qualidade da educação que ali se faz. Acha-se incapaz de criar, de mudar, etc.

Nas formações baseadas no paradigma da racionalidade técnica, o sujeito é o professor “ensinante”, constituindo-se o professor “aprendente” em objeto da ação, espécie de depositário do saber.

E por todas estas características nunca se tornará um intelectual orgânico político e dirigente, pois não consegue criticar a visão de mundo ocasional e desagregada que possui.

Já o professor-sujeito da formação é aquele que participa ativamente desde a montagem da proposta de formação continuada, chegando até expor seus conhecimentos sobre o tema em questão, sendo ele, o próprio palestrante. A formação é feita por ele, para ele e para os seus colegas. Participa da formação por querer aprender. Quando numa formação, ouve, anota, troca idéias com seus colegas sobre o assunto, reflete, questiona criticamente, se expõe e elabora o seu conhecimento acerca do conhecimento do outro. É autônomo. Acha-se capaz, competente, criativo e não é conformado.

Este professor que não se mantém no conformismo, tem uma concepção de mundo coerente e homogênea chegando a ser o intelectual orgânico político dirigente necessário para que as mudanças na escola e na educação se tornem realidade.

Os professores-objetos reforçam ainda mais a necessidade de implementação da formação continuada na escola, que deve ser construída coletivamente, onde todos tenham voz e vez e se achem capazes e importantes para promoverem as mudanças necessárias na sua formação e na melhoria da educação.

A partir disso, afirmamos que participar da construção da formação continuada numa escola que se diz democrática, é muito mais do que sugerir temas e palestrantes. É envolver-se ativamente, é sentir-se protagonista de sua própria formação. O envolvimento do professor potencializa as mudanças e transformações.

## **5.2.5 Organização e operacionalização da proposta de formação continuada na escola**

### **5.2.5.1 Reunião como espaço da formação continuada**

Pelas respostas de 41,66% dos sujeitos, as reuniões ocupam uma posição de destaque na formação continuada de professores na escola.

*C.1 Em **encontros semanais** por turno e mensais geral.*

*P1C Encontros mensais e **semanais**.*

*P1D As atividades são realizadas à noite (a partir das 18:30 h) em dias consecutivos da semana, uma vez por mês. O professor que comparecer registra um dia letivo com suas turmas*

*P1F Através **de reuniões***

*C.2 Nossa escola após sugestões de colegas trás palestrantes e/ou textos para debates. O horário normalmente fica na **reunião pedagógica**.*

*P2E Através **de reuniões** e abrindo espaços para que possa atingir a todos os interessados.*

*P3A Durante o ano letivo, nas **reuniões pedagógicas**, liberando para cursos e organizando seminários na escola.*

*P3B Em todos os momentos, liberando para cursos, promovendo seminários, troca de experiências.*

*P5A Temos momentos de formação em **reuniões semanais**.*

*P6A Reúne o grupo em um determinado momento e local previsto.*

As reuniões acontecem uma vez por semana ou uma vez por mês nestas escolas, sendo que, geralmente, lhes são destinadas um período de uma hora à uma hora e vinte minutos.

Embora não sabemos se as “reuniões” a que os sujeitos se referem são mesmo de estudos, de acordo com nossa vivência, as reuniões semanais são destinadas para tratar da organização administrativa, pedagógica da escola. Contudo, na maior parte das vezes, são usadas na busca de soluções imediatas para solucionar problemas e dificuldades da prática.

Segundo Torres (2005, p.48) esses problemas sempre existirão, porém deve-se refletir e analisar coletivamente na busca de um saber coletivo para os problemas enfrentados na escola. Deve-se priorizar uma discussão coletiva sistematizada, planejada nas reuniões.

De acordo com P3C a escola se “*organiza de forma coletiva e democrática a fim de que todos os professores possam vir a participar*”. Contudo, principalmente, devido a rotatividade dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental pelas escolas é impossível que todos participem das reuniões pedagógicas e, conseqüentemente, da formação continuada. Esta rotatividade decorre do seguinte problema: os professores precisam dividir a carga horária de vinte horas<sup>33</sup> em duas ou mais escolas sendo que, destas, dezesseis horas deve ser frente ao aluno. Contudo, nas escolas da rede que possuem poucas turmas dos Anos Finais, os professores de disciplinas que têm carga horária baixa como Inglês, Espanhol e Artes, precisam cumprir o restante de sua carga horária em outra escola. Isto faz com que o professor participe da reunião pedagógica apenas de uma escola ou de nenhuma delas.

Isto gera individualismo, trabalho solitário, exclui a crítica, o compromisso e a responsabilidade do indivíduo com a coletividade, desconhecimento do projeto de cada escola e um sentimento de não pertencer a nenhum lugar.

Entendemos que para que haja um trabalho ou reflexão coletiva na escola, é preciso antes de tudo que as pessoas se encontrem em seu cotidiano. Sem isto, o projeto político pedagógico não se constrói e nem se operacionaliza.

Outro problema constante que é observado em qualquer reunião é que em nome da democracia, há excessos de conversas paralelas, quebra de concentração,

---

<sup>33</sup> A Rede Municipal de Ensino de Santa Maria tem apenas contratos de 20 horas semanais com seus professores.

interrupção de raciocínios, fragmentação de explicações que prejudicam o aprofundamento dos temas em discussão, há predominância de uma relação de monólogo ao invés do diálogo, um dos princípios da democracia.

Quando se fala em equipe e coletivo, é necessário que todos tenham os mesmos objetivos, ou seja, a busca da transformação de si e da educação e da escola, através do estudo e da reflexão crítica. Nessa construção e busca da transformação, divergências e conflitos surgem com freqüência, mesmo porque democracia é conflito. Entendemos que sem estes não há crescimento individual e coletivo, mudança de posturas e nem tão pouco transformação.

A principal condição para que haja a superação dos conflitos e divergências é que os componentes das equipes incorporem em si hábitos de estudo coletivo, de ouvir com atenção, de expressar claramente o seu ponto de vista, de discordar com argumentação e sem agressividade, de analisar as próprias ações, de aceitar críticas, de rever conceitos e pré-conceitos, de buscar teorias que embasem a necessidade da transformação.

Quanto a isto, Gramsci (1987, p.269) diz a sua cunhada Tânia que “cada um aprende com os seus próximos e afins, cede e adquire, perde e ganha, esquece e acumula noções, modos e hábitos.” Enfim, urge a reavaliação das próprias convicções e posturas, a reformulação, a criação e organização de uma nova cultura na escola.

Para Gramsci (1984, p.13) a criação de uma nova cultura

[...] não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.

Uma cultura pensada não como algo cristalizado, enciclopédica, mas como produção da própria identidade, como organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista da consciência superior, pela qual consegue se compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres.

O comprometimento dos profissionais de educação – docentes e não-docentes – com a organização e operacionalização de uma proposta de formação continuada de um trabalho pedagógico coletivo na escola é um desafio a ser incorporado na observação, na vivência e na participação dos sujeitos, no processo

de gestão. Uma reunião só será produtiva e realmente um espaço de formação continuada se os sujeitos forem respeitados, as pautas forem elaboradas em conjunto de acordo com as necessidades do grupo e se forem bem organizadas.

Devemos transformar o espaço de reunião em, efetivamente, pedagógico, ou seja, um espaço criador, formador e transformador.

## 5.2.6 As metodologias

### 5.2.6.1 Palestra – leitura de textos com discussão ou debates de idéias

Com relação a questão metodológica da formação continuada, mais da metade dos sujeitos (62,50%) nos mostram que a metodologia mais utilizada na formação continuada nas escolas é a palestra e, em segundo lugar (37,50%) é a leitura e discussão ou debates de idéias, como vemos nas palavras dos sujeitos abaixo. Desse modo, palestra e leitura e discussão ou debates de idéias são categorias deste tema e serão analisadas em conjunto.

Os sujeitos abaixo citam, entre outras, a palestra como metodologia:

*P1B **Palestras**, discussões diretas sobre os assuntos, leituras, após discussão sobre a mesma.*

*P1C **Palestras**, discussões, análises textuais, etc.*

*P1F **Palestras**, vídeos, grupos de estudos, troca de experiências, etc...*

*C.2 **Palestras**, debates, textos, vídeos, etc*

*P2A **Palestras** geralmente (Particularmente não aprecio oficinas)*

*P2B **Palestras**, estudos.*

*P2C Temos tido **palestras** se não me engano.*

*P2D Na outra escola que faço parte (escola estadual) há grupo de estudo, **palestra** e apresentação dos relatos dos textos discutidos nos pequenos grupos e a outra escola prefere participar de seminários, cursos promovidos durante o ano (escola municipal).*

*P2E Através **palestras**, oficinas, vídeos, viagens de estudo*

*P3C São feitas **palestras**, debates, trocas de idéias e apresentação de propostas desenvolvidas.*

*P3D **Palestras**, filmes, debates.*

*P3E Quase sempre a mesma. **Palestra** sobre um determinado assunto.*

*C4 Troca de experiências, **palestras**, grupo de estudos, seminários, etc.*

*C5 Leituras para reflexão, relato de experiências, **palestras** ...*

*P6A Debates, **palestras**, vídeos e trocas sobre o fazer pedagógico.*

Já, os sujeitos abaixo citam a Leitura e discussão ou debate das idéias como metodologia:

*P1A Leitura de textos, discussão dos temas durante a reunião, trabalhos em grupo.*

*P1B Palestras, discussões diretas sobre os assuntos, leituras, após discussão sobre a mesma.*

*P1C Palestras, discussões, análises textuais, etc.*

*P1E Discussão oral e por escrito, exposição, leituras, dinâmicas variadas.*

*C.2 Palestras, debates, textos, vídeos, etc.*

*P3B Seminários, estudos de textos, indicação de livros para leitura em casa...*

*P3F Leituras e debates.*

*C5 Leituras para reflexão, relato de experiências, palestras...*

*P5A Por enquanto, leituras, mas também conversamos sobre a necessidade de palestras.*

Este resultado, primeiro, nos revela a ênfase à transmissão de informações teóricas dada por formadores, onde não se aprofunda a compreensão dos objetivos e possibilidades didáticas de aplicação da teoria nas atividades do dia-a-dia.

Ou seja, a formação continuada é organizada de acordo com o modelo estrutural (NÓVOA, 1992) que se fundamenta na racionalidade técnico-científica em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo.

Primeiro, isto resulta em desconforto tanto para os palestrantes quanto para os professores. Os palestrantes dizem que os professores estão atrás de “receitas” e os professores acham tudo muito teórico e em sua maioria saem da palestra dizendo: “a teoria é muito boa, quero ver na prática”.

Segundo, a palestra como vimos no primeiro capítulo foi/é utilizada nas tendências clássicas de formação continuada: aperfeiçoamento, reciclagem, capacitação e treinamento de professores, em cursos rápidos, esporádicos e descontextualizados, sem organicidade, servindo apenas para adequar o professor às mudanças impostas.

Terceiro, palestra e leitura de textos com debate e discussão das idéias são meios fáceis e baratos da escola “formar” seus professores. No primeiro caso a coordenadora pedagógica pergunta aos professores sobre o que querem ouvir ou estudar, alguém consegue gratuitamente um palestrante que entenda do assunto, marca-se um dia, o palestrante chega, dá o seu recado toma um cafezinho, ganha uma recordação da escola e vai embora. No segundo caso, a coordenadora procura

um texto sobre o tema sugerido pelos professores, fazem a leitura na reunião pedagógica e discutem superficialmente algumas idéias e nada é aprofundado, porque na próxima reunião são discutidos outros assuntos.

Quarto, nas palestras e/ou leituras os professores são receptores passivos, apenas ouvintes ou leitores do conhecimento do profissional que está a sua frente. O professor participa muito pouco das palestras, um ou outro se manifesta através de alguma pergunta.

Quinto, é nítida a divisão do trabalho entre aqueles que pensam – palestrantes, sujeitos ensinantes e os que fazem – professores, sujeitos aprendentes seguindo assim, uma concepção tradicional na atribuição de papéis dos diversos profissionais da educação e uma formação de acordo com a racionalidade técnica.

A partir destes aspectos (negativos?) podemos tecer algumas considerações.

Tanto o ouvir o outro falar como ler o texto de outra pessoa são metodologias necessárias numa formação continuada.

Palestra definida por Ferreira (1993, p.400) quer dizer “conversa, conversação ou conferência despretenciosa”. Para estabelecer uma conversa é necessário aquele que fala e aquele que ouve e que, de repente, inverta os papéis, aquele que antes ouvia passe a falar e o outro que falava passe a ouvir. Assim, se uma “conversa despretenciosa” acontece entre poucas pessoas, como é o caso de uma palestra para os professores na escola, estes não podem apenas ouvir o palestrante falar é necessário que exista a troca de papéis. Contudo, não basta ouvir ligeiramente e superficialmente idéias e concepções de outras pessoas. É necessário que se faça uma reflexão crítica e coletiva do que se ouve, tentando a partir disto, formular idéias e concepções próprias. Ou seja, não é ficar passivo diante do que ouve, é reformular, é reconstruir, é transformar.

Para que essa conversa aconteça de forma natural é fundamental a postura do palestrante ou formador. Se o palestrante se portar como se estivesse no alto de um pedestal, numa posição de detentor do saber, achando que só ele sabe e não der abertura para que os professores também falem, não haverá conversa ou diálogo, haverá sim, monólogo. Os professores entrarão quietos e sairão calados, constrangidos e frustrados, achando que nada sabem. Mas, ao contrário, se o palestrante entender que de repente pode também aprender com o que os professores sabem e fazem, dará abertura para que se estabeleça uma conversa propriamente dita. Além disso, o modo como o palestrante olha para o professor,

como fala com ele e como o ouve, tem conseqüências muito amplas num programa de formação continuada. Os professores saem motivados para pesquisar sobre o assunto, refletem e discutem com seus colegas.

Almeida (2000, p.79), afirma que [...] quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos.

Enfim, é dar voz aos professores, reconhecer-se como sujeitos de sua própria formação e portadores de um saber-fazer construído e elaborado na docência.

No entender de Tardif (2003, p. 234), “é estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la pelo menos em parte”.

Um aspecto muito importante é que a escola que se diz democrática reconhece a importância de cada um no processo ensino-aprendizagem e no processo de formação de seus professores. Portanto, na escola que se diz democrática não pode existir a separação entre aqueles que formam e aqueles que são formados, aqueles que pensam e aqueles que fazem, aqueles que dirigem e aqueles que são dirigidos, porque numa escola democrática todos pensam, decidem e fazem juntos, o que contribui para o empoderamento, para a emancipação e para a autonomia intelectual de cada sujeito.

Dessa forma, entendemos que numa escola democrática onde não há divisão do trabalho, compete ao grupo atuar como sujeitos, como agentes, como coordenadores da formação continuada e não somente a coordenação pedagógica ou a direção, até porque, professores docentes e professores que exercem funções diretivas na escola têm como base da sua formação a docência, assim todos devem procurar o mesmo objetivo.

Para Nóvoa (1997, p.26) a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Mas, apesar de todos pensarem, decidirem e fazerem juntos, o professor precisa saber elaborar com mão própria. Sobre essa concepção, Demo (1998, p.10-11) contribui dizendo que

A razão mais radical da elaboração própria, entretanto é o fato de ser um dos componentes mais substanciais da aprendizagem, porque representa uma das maneiras mais efetivas de garantir a marca de dentro para fora, ou seja, de teor emancipatório [...]. A falta de elaboração própria é um dos fatores que mais comprometem a atuação do professor.

O processo de elaboração se constrói através do ouvir e, também, através da leitura e do exercício da escrita. Para Larrosa (1996), a leitura como processo de formação é algo que forma, deforma e transforma, pois a leitura e a escrita nos constituem e revelam o que somos.

Enfim, Gramsci (1987, p.73) diz que uma das atividades mais importantes, [...], a ser programada por parte do corpo docente, seria a de registrar, desenvolver e coordenar as experiências e observações pedagógicas e didáticas.

Deste trabalho ininterrupto só pode nascer o tipo de escola e o tipo de professor que o ambiente requer.

A partir destes aspectos, fazemos alguns questionamentos: por que a escola precisa sempre chamar alguém de fora para proferir uma palestra, por que não aproveita seus professores com seus saberes teóricos e práticos? E os professores, falam, compartilham o que sabem e o que fazem com seus colegas ou preferem apenas ouvir e aprender, achando que nada sabem, ou têm medo de expor suas idéias e concepções de mundo. E quanto à leitura de textos e debates, por que são escolhidos somente textos de outros autores, por que os próprios professores não fazem elaborações próprias, tendo como base um conhecimento crítico e contextualizado em novas teorias?

### **5.2.7 As temáticas**

As temáticas citadas pelos sujeitos foram distribuídas nas três subcategorias abaixo de acordo com as dimensões da formação de professores. Cada sujeito citou uma ou mais temáticas. Os números ao lado de cada temática indicam quantas vezes cada uma foi citada pelos sujeitos.

#### **5.2. 7.1 Dimensão humana**

Nesta subcategoria encontram-se as temáticas citadas pelos sujeitos que, a nosso ver, trabalham ou sinalizam para o desenvolvimento do professor e do aluno como pessoa humana.

Nesta subcategoria incluímos as temáticas: auto-estima do professor e do aluno (4), motivação (1), profissionalização do professor (1), papel do professor (1), como tratar os alunos (1), inclusão (3), etnias (1), sexualidade (1), ética (1), relacionamento professor - aluno (1), relação família – escola (1), disciplina/indisciplina – limites/faltas de limites (6). Quantitativamente estas temáticas foram citadas por 91,66% dos sujeitos.

Quanto à dimensão humana observamos a maior incidência nas temáticas disciplina/indisciplina – limites/falta de limites e auto-estima do professor e do aluno, como vemos nas palavras dos professores abaixo.

*P1A [...] indisciplina.*  
*P1B[...], motivação e disciplina do educando.*  
*P2D[...], disciplina (escola estadual).*  
*P3B [...] disciplina,[...]*  
*P3E Que eu lembro, geralmente tem haver com indisciplina, falta de limites, a não aprendizagem do educando, etc.*  
*C5 De acordo com as necessidades. Ex.: [...] limites, [...] auto-estima do aluno e do professor.*  
*P1C [...] e auto-estima.*  
*C3 [...] auto-estima do professor,[...].*  
*P6A [...]), auto-estima*

Hoje, há uma preocupação acentuada quanto ao comportamento do aluno na sala de aula e na escola. Podemos dizer que vivemos diariamente uma crise de valores na família, na sociedade e conseqüentemente, no ambiente escolar. Crianças e adolescentes já não têm o mesmo respeito pelos pais, professores e escola como tinham no passado. Os professores confrontam-se diariamente com este problema o que dificulta seriamente o andamento de sua proposta pedagógica. Por isso, torna-se necessária uma reflexão mais acentuada sobre a problemática da indisciplina escolar, questionando-se que atitudes pode a escola e o professor tomar diante dos mais diferentes aspectos do mau comportamento do aluno em sala de aula e na escola em geral? Um professor bem preparado pode lidar de maneira consciente com o problema da indisciplina na sala de aula e até mesmo será capaz de minimizar os problemas e suas conseqüências.

A indisciplina atravessa todo o processo educativo e vem-se constituindo como grande deficiência do processo pedagógico comprometendo as aprendizagens dos alunos.

O trabalho com as temáticas disciplina/indisciplina – limites/falta de limites colocadas pelos professores dizem respeito à falta de respeito por colegas e professores, bagunça na sala de aula e também à falta de disciplina nos estudos.

Quanto a esta última Gramsci (1984, 1987,1988) nos diz que ela é muito importante para formar o aluno como pessoa capaz de pensar, estudar dirigir ou de controlar quem dirige. Para ele (GRAMSCI, 1987, p.201) a disciplina deve começar bem cedo, em casa e aqueles que guiam as crianças fora da escola (pais ou responsáveis) não devem abandoná-las. Estes têm o dever de fazê-las adquirir a força de vontade, o amor pela disciplina e pelo trabalho, sem modificar a sua espontaneidade, isto é, estabelece a disciplina com afeto, mas não um afeto exagerado.

Nosella (1992, p.77) esclarece que abandonar as crianças “é também deixá-las agir de qualquer forma, fazer as lições de casa de qualquer jeito, brincar, ler (assistir televisão), da maneira que “espontaneamente” acontecer”.

Gramsci (1987, p.165) nos fala que na pré-puberdade deve-se acentuar a disciplina externa e na adolescência deve-se acentuar a disciplina interna ou auto-disciplina.

Neste sentido, segundo Gramsci (1987, p. 138), para se tornar um intelectual com autodisciplina e autonomia moral os meninos devem exercitar hábitos de aplicação, de exatidão, de postura física e concentração psíquica em certos assuntos, hábito que não se adquire por conta, isto é, não se adquire sem a repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos; sem o sacrifício e limitações de movimento físico; sem submeter-se ao chamado tirocínio psicofísico. “Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento.”

Assim, disciplinar crianças e adolescentes para o estudo não é errado. Errado é deixá-los fazer o que quiserem. E neste sentido, ele questiona “se não será necessário educar os educadores” (1987, p.166). Acrescentamos que é urgente que

se eduque tanto pais quanto os professores para que o problema não se agrave ainda mais.

Contudo, o estudo desta temática na formação continuada não tem surtido grande efeito, pois não lhe é dada a devida atenção. Trata-se o assunto superficialmente, onde, escola e professores jogam a culpa em agentes externos, geralmente, sobre a família (devido a sua desestruturação, devido ao abandono dos filhos por causa do trabalho dos pais, etc) e não refletem crítica e coletivamente sobre se o problema é causado pelo próprio professor ou pela escola. Discute-se o assunto, acham-se soluções paliativas, não preventivas e duradouras e não se consegue achar soluções e apontar estratégias capazes de estimular e motivar os alunos ao bom comportamento, tornando-se mais atrativa e potenciadora dos seus interesses.

Isto afeta a estabilidade emocional e o desempenho profissional dos docentes. O tempo gasto na manutenção da disciplina ou na eliminação de focos de perturbação, associado ao desgaste físico e psicológico provocado pelo trabalho num clima de desordem; a tensão permanente na busca e construção de um clima positivo satisfatório; a perda do sentido de eficácia pela permanente obstrução ao funcionamento da sala de aula tem lançado os professores para um misto de impotência e ansiedade, sentimento de frustração, abandono e stress profundo, deixando-lhes, não raras vezes, como única solução, o desejo de fuga às situações. É um dado adquirido que a indisciplina, ou a necessidade de disciplinar os alunos, tornou-se uma fonte permanente de stress docente afetando de forma irreversível a auto-estima dos professores.

Contudo, não é apenas a indisciplina do aluno que contribui para o desgaste, stress e baixa auto-estima dos professores. Fatores como: desvalorização salarial-proletarização, problemas financeiros, excesso de aulas e de trabalho, a correria de uma escola para outra, a desestruturação de sua própria família, etc., contribuem enormemente para que os professores peçam e a escola trabalhe a temática auto-estima.

A auto-estima é a apreciação do próprio valor e importância que temos como pessoas. Todos precisam ter boa auto-estima para desenvolver bem as funções familiares, profissionais e pessoais.

Contudo, entendemos que não é apenas uma palestra sobre auto-estima durante o ano que irá modificar substancialmente a apreciação e o valor que temos

de nós. Ouvir falar sobre auto-estima é também importante para o professor, mas a escola em todos os momentos deve procurar recuperar a auto-estima do professor trabalhando os seus cinco principais princípios, segundo Franco Voli(1996, p.54), são:

- Segurança - Confiança em si mesmo, em sua capacidade e em seu trabalho. Como: valorizando o saber e o fazer do professor;
- Identidade – a forma como o professor se vê e percebe a si mesmo como indivíduo ou pessoa. Como: proporcionando momentos de descoberta de si através de dinâmicas, reflexões;
- Sentimento de pertencer - sentir-se parte do grupo e de alguma forma contribuir, ser importante para ele. Como: participação dos professores na construção coletiva e democrática do Projeto Político Pedagógico, na organização pedagógica da escola, no Conselho Escolar, ou seja, fazendo com que os professores participem de todos os momentos da escola. Contudo, esta participação não deve ser imposta, mas levar todos a participarem por que se acham importantes e necessários para a escola;
- Propósito - importância de achar objetivo em suas ações e dessa forma, motivar-se. Como: parar, simplesmente parar e ouvir o professor e motivá-lo a achar objetivos.
- Competência - consciência dos aprendizados, habilidades, capacidades e talentos. Como: proporcionar momentos de trocas. Trocas de saberes e experiências. Estimular os professores para que estudem individualmente e que construam grupos de estudos na escola, para que sistematizem por escrito seus saberes e experiências e divulgar o trabalho do professor.

#### 5.2.7.2 Dimensão técnica

Nesta subcategoria encontram-se as seguintes temáticas citadas pelos sujeitos: avaliação (15), prática pedagógica (2), metodologia (4), aprendizagem (6), projetos (4), planejamento (3), planos de estudos (2) e interdisciplinaridade (1). Quantitativamente estas temáticas foram citadas por 154% dos sujeitos.

Através dos dados vemos que há a predominância da dimensão técnica sobre as demais, ou seja, escola e professores centram a formação no domínio adequado ao conteúdo a ser transmitido, em consonância com a habilidade de organizar e trabalhar esse saber de modo a garantir que ele seja reconstruído pelo aluno.

O domínio da dimensão ou competência técnica como vimos anteriormente, é indispensável e necessária à prática pedagógica, pois é através dela que se organizam de maneira adequada as condições propícias ao desenvolvimento dos conteúdos. Para isto, precisa-se ter domínio dos procedimentos de ensino e habilidade em lançar mão de estratégias inteligentes que conduzam o educando à aprendizagem. Vemos a ênfase a esta dimensão nas palavras de alguns dos sujeitos abaixo.

*P1A [...], avaliação.*  
*P1B Avaliação.*  
*P1F [...], metodologia, avaliação*  
*C.2 Avaliação,*  
*P2A São aquelas que mais exigem do professor: avaliação.*  
*P2B Metodologia, avaliação.*  
*P2D As temáticas mais enfatizadas em que participei foram avaliação, [...] (escola estadual).*  
*C3 Metodologia, [...], avaliação.*  
*P3A Metodologia, avaliação.*  
*P3B Avaliação, [...], metodologia.*  
*P3C Temas como avaliação.*  
*P3D Avaliação.*  
*P3F Avaliação.*  
*C5 De acordo com as necessidades. Ex[...], avaliação.*  
*P5A[...], avaliação.*

Sabemos que esta dimensão trabalhada de forma pura, simples e neutra, esgotada num saber-fazer entendido como apenas técnica de planejar, manejar a classe e avaliar, forma os professores dentro de uma visão restrita e unilateral. Uma formação que se baseie nesta dimensão forma o professor como profissional técnico e, portanto, contrário ao processo educacional democrático, com vista à garantia do direito à educação para todos os sujeitos.

Observa-se a grande preocupação dos professores com a avaliação do aluno, pois de todas as temáticas, esta foi citada por 62,50% dos sujeitos da pesquisa.

Seria necessário verificar se esta preocupação diz respeito meramente à questões técnicas, como por exemplo: que instrumentos selecionar e/ou elaborar? Como registrar os resultados da avaliação? Como avaliar trabalhos em grupos, considerando que sempre tem aqueles que não fazem nada e que vão nas “costas” dos colegas? Quantos trabalhos é preciso fazer e quantos eles devem valer?, etc,

ou se diz respeito às questões conceituais, como: que tipo de avaliação fazer? O que é mais adequado, avaliação quantitativa ou avaliação qualitativa? Qual é a avaliação que interessa? É importante fazer uma auto-avaliação e os alunos ficarem sabendo o que o professor pensa? Como garantir o aprendizado dos alunos? O que fazer com o resultado da avaliação? O professor ao avaliar o aluno, também está se avaliando?, etc. Ou seja, é necessário ver se os professores refletem criticamente e coletivamente estas e outras questões sobre a avaliação numa formação continuada na escola, ou se apenas ouvem um palestrante ou lêem um texto sobre o assunto e continuam no senso comum.

No contexto educacional de hoje, não se pode conceber uma formação continuada neutra e centrada em objetivos pré-determinados e, neste sentido, é que a lógica da racionalidade técnica se constitui em prática anti-democrática e, portanto, não responde às reais necessidades da escola que se diz democrática.

Portanto, o fazer bem que é a competência técnica só tem sentido se há compromisso político.

### 5.2.7.3 Dimensão política

Nesta subcategoria encontram-se as seguintes temáticas: a escola que queremos (1), política pedagógica, PPP (1) e proposta pedagógica (1). Quantitativamente estas temáticas foram citadas por 12,50% dos sujeitos.

*P1D As discussões e atividades são focalizadas principalmente no PPP da escola, na elaboração dos planos de estudo e outras questões referentes ao planejamento.*

*P1F A escola que queremos [...].*

*P2C[...], política pedagógica, não lembro.*

Estes dados nos revelam que somente duas escolas (escola 1 e 2) trabalham temáticas referentes a esta categoria. Assim mesmo, estas foram citadas por apenas dois professores da escola 1 e um professor da escola 2. Isto demonstra e comprova o baixo interesse e negligência em trazer para dentro da escola discussões sobre políticas educacionais, sociais e econômicas e mesmo a política educacional da própria escola, expresso em seu Projeto Político Pedagógico.

Já que todo o ato pedagógico é político e toda a omissão também é, enfatizarmos a necessidade da reflexão sobre a importância de perceber a influência dos aspectos citados acima em nosso dia-a-dia, na escola e na sociedade. Não uma reflexão pura e simples no campo liberal como nos mostrou Libâneo (2002), ou uma reflexão a nível técnico com aborda Van Manen, ou seja, reflexões que levam apenas a reprodução da ideologia dominante. A reflexão a ser feita é no campo crítico emancipatório, pois, esta sim, é um importante instrumento que desperta nos educadores todo o seu potencial de atuação ao reconhecerem que as mudanças necessárias na educação não se concretizam por decreto, mas a partir de suas ações.

O estudo de temáticas que envolvem a dimensão política deveriam fazer parte constantemente da formação inicial e continuada de professores, pois deste estudo revela-se a realidade da escola, da sociedade local e global e dos sujeitos neste contexto. Em cada escola deveria haver estudos com discussão ampla e reflexão crítica e coletiva sobre: interferência do modelo – projeto econômico na educação, legislação educacional, financiamento da educação, políticas de formação de professores – inicial e continuada, políticas de inclusão, etc.

Como educadores de uma escola que se diz democrática não podemos deixar de compreender estes aspectos, pois estaremos fugindo do nosso compromisso político.

O compromisso político de que falamos é com a formação integral do homem, que seja capaz de compreender, de refletir sobre si mesmo e sobre a sociedade na qual ele está imerso, como ser capaz de imprimir intervenções profundas e radicais no seu interior, para que a mesma seja justa e efetivamente humana.

O compromisso político, como possibilidade de intervenção efetiva, é uma marca significativa em Gramsci, pois o mesmo acredita que as mudanças estruturais da sociedade só se realizarão mediante esta intervenção.

Por isso ao analisar o papel político do homem diante da sociedade, Gramsci (1984, p.48) afirma que “é possível dizer que o homem é essencialmente ‘político’, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua ‘humanidade’, a sua ‘natureza humana”.

Assim, um estudo crítico de temáticas referentes a esta dimensão deve ser entendido como parte intrínseca da prática pedagógica e dessa forma como uma atitude e um compromisso político. Este estudo leva o professor a entender que sua

prática não é neutra, que exige de si uma tomada de posição e de decisão e o leva a entender-se como membro de um contexto social e não apenas um executor de funções restritas aos muros da escola. Ao fazer isto, não permite que o tornem uma peça manipulável, mas um agente que toma iniciativa, que decide, que dinamiza e conduz sua formação e o processo educativo, libertando-o de forças externas que o colocam a seu serviço e se torna um intelectual orgânico a serviço da classe com a qual ele trabalha.

As temáticas citadas pelos sujeitos referentes à dimensão técnica e humana como: avaliação, metodologia, disciplina/ indisciplina, auto-estima, etc, não podem ser ignorados na formação continuada tanto dentro quanto fora da escola. Esses não são “falsos problemas” levantados pelos professores para justificar insucessos, mas estão presentes na sala de aula, interferindo em qualquer projeto de ensino. Contudo, a ênfase dada à dimensão técnica pelos sujeitos da pesquisa, somente comprova que nossos professores estão longe de se tornarem intelectuais orgânicos e assim, promoverem as transformações necessárias em nossa sociedade através da educação.

## **5.2.8 O efeito da formação continuada na organização pedagógica da escola**

### **5.8.1 Efeito positivo na prática pedagógica individual do professor x efeito positivo na organização pedagógica da escola**

Segundo os sujeitos, 29,16% destes centraram suas respostas no efeito positivo da formação continuada na prática pedagógica do professor, ou seja, na prática individual de cada um, conforme vemos nas palavras abaixo.

*P1C O efeito é nas melhorias em sala de aula, isto é, o professor torna-se mais confiante e o aluno ganha mais sabedoria e independência.*

*P2B Acredito que melhore a maneira de trabalhar tanto para o aluno como para o professor.*

*P2C Acho que deveria ser uma melhor organização do professor com seus alunos.*

*P2D Motivação dos professores que participaram, discussão e sugestões para próximas formações. Foram encontros que visam a reflexão da prática*

*pedagógica e algumas mudanças na minha prática pedagógica (escola estadual). E motivação para desenvolver projetos relacionados com as dinâmicas desenvolvidas nos cursos, seminários (escola municipal).*

*P2E Vem ao encontro da realidade escolar. Na maioria das vezes, nos mantemos atualizados para exercer nossa função.*

*P3D Aperfeiçoamento da prática pedagógica, maior estímulo para enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem.*

*C4 O efeito geralmente é positivo. Refletir e pensar sobre a prática sempre reorganiza o processo de aprender e ensinar*

Porém, 37,50% dos sujeitos abaixo falaram do efeito positivo da formação continuada na organização pedagógica com um sentido de coletividade de participação, de planejamento em conjunto, de construção de projetos.

*P1D Acredito que a formação continuada auxilia os professores na construção da imagem da escola como um todo e na percepção do seu próprio papel nessa "engrenagem". Tendo clara sua função e a de seus colegas, ele atua com mais desenvoltura e segurança.*

*P1E Considero efeito positivo, pois suscita a discussão e reflexão.*

*P1F A escola está tendo um crescimento na parte pedagógica, os alunos estão crescendo na aprendizagem.*

*P3B Uma escola mais participativa, planejando em conjunto, com mais vida.*

*C.2 Durante este ano, nos AI, foi de extrema importância, pois através de textos, para estudos, chegou-se ao projeto anual dos anos iniciais, que foi elaborado inicialmente baseando-se em temas geradores e após cada professor desenvolveu seu projeto em sala de aula. Foi muito válido.*

*C3 Acho que avançamos muito, mas a caminhada é lenta. Avançamos bastante na reestruturação curricular, metodologia do professor, um novo olhar sobre o que realmente são os conteúdos importantes, priorizando o desenvolvimento de habilidades.*

*P3A Avanço no PPP (currículo, metodologia, avaliação)*

*P3F Ação integrada, união do grupo e aplicação e uso da proposta filosófica de ensino da escola.*

*P6A Um maior comprometimento do grupo com a realidade que a escola está inserida e um maior crescimento pessoal e profissional*

Entendemos a partir desse resultado que no primeiro bloco de respostas os sujeitos confundem prática pedagógica com organização pedagógica.

Organização pedagógica diz respeito à escola, como um todo, se organiza: tempo (horários, duração de cada período de aula, calendário, etc.), espaço (distribuição das turmas no espaço da escola), pessoas (formação das turmas, distribuição dos professores, professores conselheiros, representantes de turmas, formação de equipes de trabalho, etc.), avaliação do aluno e da escola, atividades individuais e coletivas, a formação continuada de seus professores, etc, pois sabe-se que o pedagógico da escola não se limita à prática pedagógica do professor na sala de aula.

Essa organização pode ocorrer de forma autoritária ou democrática. A forma autoritária, como forma de manter a hegemonia da classe dominante acontece

quando a organização é feita pelo diretor ou pelos professores que fazem parte da equipe diretiva e estes apenas comunicam aos docentes a proposta que montaram. Ou quando muito, se dizendo democráticas, apresentam sua proposta em reunião para que os professores votem. Contudo, dão aos professores apenas uma opção e estes acabam votando a favor, pois na maioria das vezes, o grupo de professores não consegue se articular para construir uma contraproposta, ou poderíamos dizer, uma contra-hegemonia. Os professores aceitam e cumprem o que foi determinado. Assim, mesmo que muitas escolas apresentem um discurso democrático em seus projetos político-pedagógicos, suas ações ou práticas ainda mostram o quanto são autoritárias.

Algumas escolas, como forma de superar essas velhas/novas práticas autoritárias de organização, vêem a necessidade de essa organização ser feita coletivamente e, assim, partem para ações concretas, onde o que cada um pensa, sabe e sente é considerado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a proposta de formação continuada que se desenvolve nas escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria, de modo a verificar em que perspectiva as escolas da rede desenvolvem sua proposta de formação continuada, ou seja, que tipo de cidadão e de profissional está sendo proposto nesta tarefa.

Para atingir o objetivo proposto foi necessário, primeiramente realizar uma pesquisa bibliográfica, na qual procuramos, através dos autores pesquisados:

a. caracterizar a formação continuada, seus diferentes enfoques e tendências como a clássica que tem como *locus* do conhecimento a universidade e que apresenta como modalidades o aperfeiçoamento, treinamento, reciclagem, capacitação; e a tendência atual que tem a escola como *locus* do conhecimento;

b. contextualizar historicamente a formação inicial e continuada de professores, onde tanto a primeira quanto a segunda, sempre estiveram a serviço dos interesses dominantes;

c. evidenciar que através da gestão democrática a escola na construção coletiva de seu Projeto Político-Pedagógico tem autonomia para se tornar responsável pela formação continuada de seus professores e que essa formação dentro de uma escola democrática, resgatando os pressupostos teóricos de Gramsci, pode e deve formar o professor como um intelectual orgânico político e dirigente a serviço das classes não dominantes, com o objetivo de formar dirigentes e não dirigidos.

Partindo desses conhecimentos adquiridos através da pesquisa bibliográfica, passamos a pesquisa propriamente dita. Primeiro contato e apresentação da pesquisa nas escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria. Nesta etapa, enfrentamos algumas recusas em permitir que a pesquisa fosse realizada em seus documentos e com seus professores, sendo que apenas seis escolas permitiram que a mesma fosse realizada; segundo, coleta de dados através dos documentos de cada escola – Projeto Político Pedagógico e Plano de Formação Continuada seguido de entrevista com uma Coordenadora Pedagógica e seis professores do Ensino Fundamental de cada escola. Nesta etapa, também enfrentamos algumas dificuldades como: apenas duas das escolas pesquisadas possuíam Plano de

Formação Continuada e a recusa dos professores quanto a proposta de participarem de uma entrevista, alegando falta de tempo. Essas dificuldades nos fizeram rever nossa proposta inicial e, sendo assim, nas escolas que não possuíam plano de formação continuada a proposta foi pesquisada no Projeto Político-Pedagógico e as entrevistas foram transformadas em um questionário com perguntas abertas e, mesmo assim, de um total inicial de quarenta e dois questionários tivemos o retorno de apenas vinte e quatro questionários, o que nos dá um total 57,14%.

De posse dos dados coletados passamos à análise de conteúdo, seguindo as etapas sugeridas por Laurence Bardin (1977) onde foram eleitos temas e categorias de análises, umas *a priori* e outras *a posteriori*. Após, passamos à análise e interpretação das categorias eleitas.

Desta análise resultou a conclusão de que a formação continuada nas escolas pesquisadas não está contribuindo para a formação do professor como intelectual orgânico político e dirigente a serviço das classes dominadas devido aos seguintes aspectos que confirmam ou não nossos objetivos específicos:

- Algumas escolas não utilizam os espaços de autonomia para a construção da proposta de formação continuada, pois somente duas apresentaram sua proposta esboçada num plano onde é visível o objetivo geral e os específicos, a justificativa, autores que fundamentam o plano, a metodologia, temáticas, responsáveis pela execução do plano e cronograma de atividades. As demais escolas abordam a formação continuada de forma simplificada e abreviada em seus Projetos Políticos Pedagógicos. Isto é, apenas dizem da necessidade da formação continuada na escola;

- A formação continuada para as escolas e professores é vista como necessária apenas, ainda, como forma ou de melhorar a prática pedagógica do professor na sala de aula ou como maneira de manter-se atualizado, aperfeiçoar-se, etc. Ou seja, o atendimento de necessidades individualistas e não coletivas. O que demonstra uma contradição entre o que dizem os documentos e as palavras dos sujeitos, pois todas as escolas pesquisadas têm como modelo de gestão, a gestão democrática. Contudo, apenas um dos sujeitos coloca de forma clara e objetiva que a formação continuada é necessária para uma mudança de postura do professor e que a democratização da gestão é que pode dar acesso a essa mudança;

- Dessas necessidades decorrem as concepções de formação continuada das escolas e dos sujeitos da pesquisa. A primeira concepção é da formação como

atualização, aperfeiçoamento e reciclagem. Esta concepção foi e continua sendo utilizada por teorias educacionais que ainda se fazem presentes em nosso meio educacional como a tradicional, a nova e a tecnicista, evidenciando que esta última se mantém como nos modelos de formação da ditadura militar, voltada para treinar os professores com a finalidade de se adequarem às reformas educacionais.

- A formação continuada como reflexão da prática é a segunda concepção apresentada pelos documentos e sujeitos da pesquisa. Esta concepção é mais atual, pois decorre da atual LDB 9394/96 e das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, aprovadas pelo CNE em maio de 2002 que coloca a necessidade da formação do professor reflexivo, isto é, o professor que reflete sobre a prática. Contudo, uma prática individual, pois fica restrita a sua prática e a sua escola. A reflexão da prática é importantíssima, desde que seja feita crítica e coletivamente.

- Destas duas concepções de formação continuada e das temáticas que foram citadas pelos sujeitos da pesquisa decorre que a ideologia subjacente às propostas é a ideologia da classe dominante, que tem a educação e a escola como aliadas para preservar e manter a hegemonia desta classe, sendo o professor o principal agente desta preservação. As duas concepções acima contribuíram para afastar o professor de seu compromisso político com a educação, pois na atualização, aperfeiçoamento, reciclagem e reflexão individual da prática, aspectos sócio-políticos e econômicos dominantes que influenciam a educação e conseqüentemente, sua prática, não são discutidos. Além disso, ao centrar na reflexão da prática o professor não se envolve na construção coletiva da escola, o que contribui para que o discurso da gestão democrática de todas as escolas fique apenas no papel. Isto foi confirmado também pelas temáticas citadas pelos professores que destacam a ênfase na dimensão técnica da formação de professores e pouca à dimensão política.

- Embora todas as escolas se digam democráticas e democracia exige participação e diálogo, isto é uma prática ainda distante nas escolas em estudo. Embora os sujeitos digam que o plano foi construído pela equipe diretiva e pelos professores, estes, na verdade, têm uma participação reservada na construção da proposta de formação continuada, pois apenas sugerem temas a serem trabalhados. A construção do plano fica por conta da Coordenadora Pedagógica ou da Equipe diretiva, o que demonstra que as escolas ainda preservam atitudes e ações

autoritárias o que mostra novamente a contradição entre o que é dito, o que é escrito e o que é feito, evidenciando a divisão do trabalho na escola;

- Analisando as metodologias utilizadas na formação continuada citadas pelos professores verificou-se que a prática de participação do professor restringe-se a ser apenas ouvinte e não protagonista desta formação. Isto é visto através da grande ênfase dada primeiramente, a palestra, e depois, a leitura de textos seguida de discussão e debates das idéias.

Tanto a participação reservada dos professores na construção da proposta de formação, quanto à participação como ouvintes nos levaram a caracterizar os sujeitos da pesquisa como professores-objetos da formação continuada, ou seja, esses sujeitos não participaram ativamente na construção e execução da proposta de formação da sua escola e, ainda, limitam-se a apenas ouvir alguém ou ler um texto.

- Verificamos que as escolas através das palavras da maioria dos sujeitos organizam a formação continuada durante as reuniões. Isto é um dado, ao mesmo tempo, positivo e negativo.

Positivo e negativo porque o espaço da reunião pedagógica é o momento em que quase todos os professores conseguem estar juntos. Esse quase se refere aos professores que se dividem em duas ou mais escolas e que não participam das reuniões. Sendo assim, se ocorre formação neste espaço, alguns permanecem distantes do que é discutido.

Negativo, se a reunião for apenas para passar recados e avisos ou sessão de reclamações e alusão aos problemas sem que as causas dos mesmos sejam rigorosamente analisadas em busca de solução. Além disto, são reuniões, em geral, para comunicação de decisões tomadas pela direção.

Positivo, se ela for um momento de estudo, de construção e decisões coletivas e se for bem organizada com uma pauta elaborada em conjunto. É a forma dos sujeitos serem ouvidos.

Negativo, ainda, considerando o tempo destinado a uma reunião pedagógica. É um período pequeno, não bem aproveitado, do que decorre uma reunião sem sentido para o propósito de formação.

Poderíamos continuar nesta lista de aspectos positivos e negativos da reunião. Contudo, enfatizamos que esse espaço deve ser bem aproveitado, pois é o único momento em que os professores estão reunidos coletivamente.

- A partir das palavras dos envolvidos na pesquisa e dos documentos pesquisados vemos que há uma contradição entre o que as escolas propõem como modelo de gestão e concepção de formação continuada e as necessidades apontadas pelos professores quanto a esta formação o que demonstra a fragilidade da democracia na escola. Essa construção passa pelo compromisso político e envolvimento dos profissionais da educação que estão na escola, sem os quais o ideário proclamado não se concretizará, podendo seu vigor ficar reduzido ao discurso permanecendo as relações e decisões autoritárias na escola.

Durante o capítulo II vimos que os modelos de formação de professores no Brasil, principalmente após 1964 aos dias atuais, abriram mão de uma dimensão crítica, capaz de politizar o profissional tornando-o portador de novos olhares sobre a sociedade brasileira, visando à ruptura com o consenso hegemônico. Despolitizado, o professor perdeu a condição de intelectual - tanto na dimensão conservadora, definida pelo acúmulo de saberes eruditos, quanto na visão de Gramsci, isto é, a do intelectual orgânico, dirigente, construtor coletivo, da contra-hegemonia.

Fica, no entanto, um questionamento, para o que nos valem de Nosella (1992, p.119), enquanto aponta o modelo de sociedade em que estamos inseridos, ou seja, como recuperar a condição de intelectual do professor formado segundo Nosella (1992, p.119) por um Estado que

[...] dirige e forma o professor dentro da cultura retrógrada da sociedade que ele representa, como poderá este professor, individualmente, romper com essa orientação e restabelecer a unitariedade entre seu ensino e a realidade objetiva dos alunos?

Se o Estado foge da responsabilidade de restabelecer essa unitariedade, entendida aqui, como o compromisso político do professor com seus alunos no sentido de elevá-los também a condição de intelectuais orgânicos para serem dirigentes, então é necessário que ele estude sempre, pois essa necessidade é apontada por Gramsci (1987, p.269), quando nos diz que cada qual deve sempre estudar e se aperfeiçoar teórica e profissionalmente, como explicador de uma atividade produtiva.

Nesse sentido, é que o professor para retomar sua condição de intelectual orgânico dirigente, construtor coletivo da contra-hegemonia deve estudar num processo contínuo e permanente aproveitando todos os momentos para realizar esta atividade, que pode ser tanto fora quanto dentro da escola, ou ambas.

Desse modo, entendemos que os conhecimentos adquiridos pelo estudo no seu trabalho dentro da escola, podem levar o professor: a um entendimento maior do funcionamento e contradições existentes na sociedade e de seu papel no sucesso ou fracasso escolar de seus alunos.

Embora o trabalho intelectual do professor não seja visto como atividade produtiva, este não pode esquecer “que seu próprio ofício é um trabalho” (NOSELLA, 1992, p.120).

Para Gramsci (1989, p.138) o “estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento.”

Disso decorre que o estudo deve se tornar um hábito para o professor. Este hábito deve ser adquirido na própria escola desde a sua vida como estudante, um hábito que não se perde ao longo de sua vida profissional, através da formação continuada. Esta formação poderia, se assim quisessem escolas e seus docentes, formar o professor como um intelectual orgânico não mais a serviço da classe dominante que tem nos subjugado e imposto modelos educacionais não compatíveis com as nossas necessidades. A formação deveria estar a serviço da classe dominada – que é a maioria da sociedade, especialmente em nossa sociedade de Terceiro Mundo e nela, considerando o Brasil, cujos dados do fracasso educacional foram apontados no início deste trabalho.

A quem interessa este fracasso? Qual a consciência política dos professores sobre nossa realidade educacional?

A partir deste trabalho entendemos que, mesmo que a escola se diga democrática e que tenha a autonomia necessária para promover a formação continuada de seus professores, estas insistem em modelos desta formação que formam o professor como um intelectual orgânico a serviço da classe dominante, ou seja, continua sendo um objeto, um instrumento que auxilia na manutenção e reprodução da hegemonia dominante.

A partir disto, compreende-se que a escola deve assumir na prática o discurso democrático existente em seus Projetos Político-Pedagógicos e estudar coletivamente o seu papel e a função do professor na sociedade atual, para que juntos busquem a reforma e construção de uma escola e de um professor comprometidos politicamente com a transformação da educação e da sociedade.

A reforma da escola de que necessitamos passa pela presença desta figura maiúscula do intelectual construtor, organizador, persuasor permanente, que, da técnica-trabalho, consegue chegar à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, rompendo assim com a condição de "especialista" e tornando-se "dirigente", isto é, um especialista mais político. Assim, cabe a este professor intelectual a tarefa de combater as ideologias ortodoxas da instituição escolar.

Não se trata, pois de acreditar ingenuamente, que somente a formação continuada na escola, pode isoladamente, assegurar qualquer transformação na educação, na escola e no professor, mas sem dúvida nenhuma é tarefa política da formação continuada promover a "reforma intelectual e moral" dos professores transformando-os em intelectuais orgânicos. Contudo, entendemos com Gramsci (1988, p.107) que:

Criar um grupo de intelectuais independentes não é tarefa fácil, exigindo ao longo do processo, com ações e reações, com adesões e dissoluções, com novas formações muito numerosas e complexas: ela e a concepção de um grupo subalterno, sem iniciativa histórica, que se amplia continuamente, mas de maneira desorgânica e sem poder ultrapassar um certo degrau qualitativo, que está sempre aquém da possessão do Estado, do exercício real da hegemonia sobre toda a sociedade, hegemonia que é a única a permitir um certo equilíbrio orgânico no desenvolvimento do grupo intelectual.

Essa tarefa realmente não é fácil, mas não é impossível. Com vontade política e uma organização democrática da escola, num processo lento, de conquistas graduais, podemos fazer a escola que precisamos.

Resta saber se um dia professores, coletivamente conseguirão realizar esta tarefa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: \_\_\_\_\_. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p.171-189.

\_\_\_\_\_.(Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

\_\_\_\_\_.(Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de e JARDILINO, José Rubens Lima. **Fundamentos freirianos para uma discussão sobre as competências na formação de professores**, 2003. Disponível em: [http://web.gseis.ucla.edu/~pfi//freireonline/volume1/1silverio\\_lima1portuguese.html](http://web.gseis.ucla.edu/~pfi//freireonline/volume1/1silverio_lima1portuguese.html). Acessado em: 08/06/2007.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. A problemática da formação de professores e o mestrado em educação da UNIUBE. In: **Revista profissão docente** (online). Uberaba, v.1, n.1, fev, 2001. Disponível em: <[www.uniube.br/uniube/cursos/mestrado/revistas/Volumes\\_ant/arto2.pdf](http://www.uniube.br/uniube/cursos/mestrado/revistas/Volumes_ant/arto2.pdf)>. Acessado em: 12/05/2005.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDRIOLI, Antonio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. In: **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II, nº. 13, jun/2002. Disponível em: <[www.espacoacademico.com.br](http://www.espacoacademico.com.br)>. Acessado em: 06/07/07.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. 7.reimp. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, I. A. de. **Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica**. Brasília: Ed. UNB, 2000.

ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 22, n.74, abr. 2001.

ARROYO, Miguel González. **Mestre, Educador, Trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte: UFMG, 1985.

ASSIS, Denise. **Os Ipês e a ideologia do golpe**. Disponível em: <[www.jbonline.terra.com.br/jb/papel/opiniaio/2004/03/03/joropi20040303005.htm](http://www.jbonline.terra.com.br/jb/papel/opiniaio/2004/03/03/joropi20040303005.htm)>. Acessado em: 07/10/2004.

AZEVEDO, Fernando. **Movimento dos Pioneiros**. 1932. Disponível em: <[infoutil.org/noescola/pages/manifesto.htm](http://infoutil.org/noescola/pages/manifesto.htm)> Acessado em: 01/09/2004.

\_\_\_\_\_. **Novos caminhos e novos fins**: a nova política de educação no Brasil. Subsídios para uma história de quatro anos. 3. ed. São Paulo : Melhoramentos, 1958.

\_\_\_\_\_. **A cultura Brasileira**. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e a filosofia da linguagem**. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2.ed. 1996. (Coleção Questões da nossa época, 56)

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos . Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Brandão, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 11.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, 20)

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **A LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 8.ed., São Paulo: Cortez, 2003.

Bueno, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Brasília, 1974. v. 2.

BUENO, Belmira O; CATANI, Denice B; SOUSA, Cynthia P. (orgs.) **A vida e o ofício dos professores** – formação contínua, autobiografia e pesquisa em Colaboração. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org) **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.), **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora UFSCar, 1996.

CANDAU, V.M.F. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: CANDAU, V.M.F. (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

CARBONELI, J. Estado, mercado y escuela. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n.253, p.20-26, abril. 1996.

CARVALHO, Janete Magalhães, SIMÕES, Regina Helena Silva. **O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados na década de 90, sobre o processo de formação continuada do professor**. p.171-172, 1999. (Série Estado do Conhecimento – Formação de professores no Brasil).

CASTRO, Magali de. Política de formação de professores para a educação básica: Polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores no curso de pedagogia. In: **RBPAAE** v.19, n.1, jan./jun. 2003.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. **Ensaio: avaliação. Políticas públicas. Educação**, Rio de Janeiro, vol.13, n.49, p.469-486, out./dez. 2005. Disponível em: <www.scielo.br> . Acessado em: 1º/jul./2007.

CATANI, Denise B. et alli, (org). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CECCON, Claudius, OLIVEIRA, M e OLIVEIRA, R. **A vida na escola e a escola da vida**. 7.ed. Petrópolis: Vozes/IDAC, 1983.

\_\_\_\_\_.(org.) **Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. São Paulo: IDAC/Brasiliense, 1998

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?** 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

CHAUÍ, Marilena. Lei 5.692, Ciências humanas e o ensino profissionalizante. Folha de São Paulo, 06/07/1977. In. PILETT, Claudino. **Filosofia e História da educação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. **Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: <[www.odialetico.hpg.ig.com.br/filosofia/ideologia1.htm](http://www.odialetico.hpg.ig.com.br/filosofia/ideologia1.htm)> . Acessado em: 01/11/04.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração.** São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COLLET, H.G. **Educação Permanente e Abordagem Metodológica.** Rio de Janeiro: SESC, 1976.

**Conferência mundial sobre educação para todos:** a satisfação das necessidades básicas da aprendizagem. Jomtien: Tailândia, 1990.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado.** Madrid: Ed. Morata, 1997.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

CORREA, Arlindo Lopes. Aplicabilidade de formas de tecnologia educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: v. 56, n. 123, p. 87-95, jul./set. 1971.

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática.** 5.ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

CRUZ, Dores E.L. Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua. In: **Formação Contínua de professores:** realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

CUNHA, Humberto. **Correlação de forças e desenvolvimento humano.** 2004, p.1. Disponível em: [www.ufrgs.br/transe/classicos/2004\\_06\\_20\\_class.html](http://www.ufrgs.br/transe/classicos/2004_06_20_class.html). Acessado em: 25/03/08.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, C.C.; MELLO SOBRINHO, C. **Dicionário de etimologia nova fronteira da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira.** 4,ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMAILLY, Lise Chantraine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.139-158.

DEMO, Pedro. **ABC Iniciação à competência reconstrutiva do professor**. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo a aprender com o professor**: análise de experiências recentes. Curitiba: Base, 1998.

DREIFUSS, René Armand. **1964**: a conquista do Estado: ação política e golpe de classe. Trad. Else Ribeiro Pires Vieira et alii. Petrópolis: 1981.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

ENGUITA, M. F. **A ambigüidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação. 1991, nº 4, p. 109-139.

FARTES, Vera Lúcia Bueno. **O Diálogo entre Economia e Educação como Chave para Entendimento da Aquisição da Qualificação**. Disponível em: [www.senac.br/informativo/BTS/261/boltec261b.htm](http://www.senac.br/informativo/BTS/261/boltec261b.htm). Acessado em 21/07/04

FAURE, Edgar et al. **Aprender a ser**: la educación del futuro. 4. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1975.

FÁVERO, M. L.A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60**: o pacto do silêncio. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar**: Um problema educativo ou empresarial? 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FELKER, Reginald D.H. **Empresas transnacionais e emprego**. VII congresso Nacional. San Juan. Argentina: Set.2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação e história**. 2.ed., ver e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FILGUEIRAS, Luiz. **A história do Plano Real**: fundamentos, impactos e contradições. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2003a.

\_\_\_\_\_. Reforma da previdência e capital financeiro. **Revista Reportagem**, v.4, nº 42, p.36-38, mar.2003b.

\_\_\_\_\_. **Projeto político e modelo econômico neoliberal no Brasil: implantação, evolução, estrutura e dinâmica.** Disponível em: [www.desempregozero.org.br/ensaios/projeto\\_politico\\_e\\_modelo\\_economico\\_neoliberal.pdf](http://www.desempregozero.org.br/ensaios/projeto_politico_e_modelo_economico_neoliberal.pdf), 2005. Acessado em: abril/2006.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia et alli (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 232-233.

FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

**Fórum mundial da educação.** Dakar: Senegal, 2000.

FREIRE, Ana Maria. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo a ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever as catarinas (Paraguaçu), filipas, madalenas, anãs genebras, apolônias e grácias até severinos.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 7.ed. Notas de Ana Maria A. Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1989.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 8-13.

\_\_\_\_\_. In: REZENDE, Isadora. **Educar para o trabalho ou para a cidadania?** Disponível em: <<http://www.forummundialdeeducacao.com.br>> fev/2003. Acessado em: 23/10/04.

FURTER, P. **Educação permanente e desenvolvimento cultural.** Petrópolis: Vozes, 1974.

\_\_\_\_\_. **Educação e vida**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, M. P. Formação de professores a nível de 2ª Grau. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: fev. 1989. p. 70-80.

\_\_\_\_\_. Tendências históricas do treinamento em educação. In: **Recursos humanos para a educação**. São Paulo: FDE, 1992. p.13-27. (Série Idéias, 3) Disponível em: [www.crmariocovas.sp.gov.PDF](http://www.crmariocovas.sp.gov.PDF). Acessado em: 03/06/04.

\_\_\_\_\_. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. São Paulo: FDE, 1992. p. 25-33. (Série Idéias, 12). Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br](http://www.crmariocovas.sp.gov.br)>. Acessado em: 04/05/2006.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GENTILI, Pablo A. A. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, Trabalho e educação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre: v. 1, n. 20, p. 191-202, 1995.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI (Org). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília-DF: CNTE, 1996, p.9-46.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964 . 1985)**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHEDIN, Evandro Luiz. Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro Luiz (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Altas. 1991.

GIROUX, Henry A. **Teoria e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, HENRY A. **Os professores como intelectuais : rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

- GODOY, A.S. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. São Paulo: ERA, v.35. n.3. p.20-29, mai/jun, 1995b.
- GIDDENS, A; BECK, Ulrich; LASH, Scott. **Modernização reflexiva**: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo : Unesp, 1997.
- \_\_\_\_\_. **As conseqüências da modernidade**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GILES, Thomas Ransom. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.
- GLÉGIO, Paulo César. Formação continuada de professores: a questão psicossocial **Cadernos de Pesquisa** – Fundação Carlos Chagas. n.119. Julho, 2003.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Cartas do cárcere**. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.
- GOMES, Ângela de Castro. O populismo e as ciências sociais no Brasil: notas sobre a trajetória de um conceito. In: FERREIRA, Jorge (org). **O populismo e sua história**. Record, 2003. Disponível em: <[www.riototal.com.br/coojornal/lancamento84.htm](http://www.riototal.com.br/coojornal/lancamento84.htm)> Acessado em: 26/10/04.
- GOMES, Carlos. **Uma história passada a limpo**. [2004]. Disponível em <[www.lorient.com/rmf99e.htm](http://www.lorient.com/rmf99e.htm)>. Acessado em: 02/08/2004.
- HAGE, Jorge. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto com comentários de Demerval Saviani...[et al]. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.
- HARGREAVES, Andy. **Professorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 1996.
- HYPÓLITO, Dinéia. **Formação continuada**: dos desafios às possibilidades no cotidiano escolar, SP, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, p.74-90,1991.
- JAPIASSU, Hieton. A questão da Interdisciplinaridade. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KRUG, Hugo Norberto. **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências.** Santa Maria, UFSM, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida,(org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000. Parte I, p. 25-90.

\_\_\_\_\_. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto, AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

LA BOETIE, Étienne de. **Discurso sobre a servidão voluntária.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

\_\_\_\_\_. Literatura experiência e formação – entrevista para Alfredo Veiga Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

LEGRAND, P. **Introdução à educação permanente.** Lisboa: Livros Horizonte, 1970.

LIBÂNEO, José C. Tendências pedagógicas na prática social. In: **Democratização da escola pública.** São Paulo, Loyola, 1985.

\_\_\_\_\_. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?. In: **Revista de Educação AEC.** Ano 27, nº 109, out/dez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola.** Teoria e prática. 3.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Adeus Professor, Adeus Professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J.C. et. Al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Licínio. **Gestão das escolas secundárias: a participação dos alunos.** Lisboa: Livros Horizontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Escola como Organização: uma abordagem sociológica.** São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Maria do Socorro Lucena & GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In Pimenta, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 163 – 184.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia.** São Paulo: Ed. Companhia Nacional, 1979.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da antigüidade aos novos dias.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes.** Campinas: Papyrus, n. 36, p. 13-20, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.) **Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.57-73 ( Trabalhos apresentados no XI ENDIPE – Goiânia – Goiás, 2002).

MASINI, E.F.S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I.C.A. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1997.

MASSOTE, Fernando. **Entreguismo e privatização.** 2001. Disponível em: [www.massote.pro.br/Noticias/entreguismo\\_privatizacao.htm](http://www.massote.pro.br/Noticias/entreguismo_privatizacao.htm).> Acessado em: 02/10/2004.

McLAREN, Peter. **A vida nas Escolas. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MIRANDA, J. V. A. N. Educação: a distância entre o dizer e o fazer. **Revista Educar.** nº. 21. Curitiba: Editora UFPR, p. 133-152. 2003.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Editora Ática, 1988.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 12.ed. Campinas: Papyrus, 2006.

MOREIRA, Jane Guimarães. **Formação dos professores da educação básica e as novas competências para ensinar.** Disponível em: [www.aescola.com.br](http://www.aescola.com.br).> Acessado em: 20/06/2007.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo, Ed. Pedagógica Universitária (EPU/MEC), 1974

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada: Reflexões, alternativas.** Campinas: Papyrus, 2000.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Revista Educação e Sociedade**. Vol.26, nº 90. Campinas: Jan/abril. 2005. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php). Acessado em: 03/01/07.

NOVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.p.139-158.

\_\_\_\_\_. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. Relação escola – sociedade: “Novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R.; GEBRAN, R. (Orgs.). **Formação de Professores**, São Paulo: UNESO, 1996, p. 17-36

\_\_\_\_\_. [Entrevista disponibilizada em maio de 2001, a **Revista Nova Escola**, ed.142]. 2001 Disponível em: <[http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0142/aberto/mt\\_247181.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0142/aberto/mt_247181.shtml)>. Acessado em: 25/06/2005.

OTRANTO, Celia Regina. **O Neoliberalismo como Proposta Hegemônica**. Série Textos CPDA, nº10, set.,1999, p. 11-18.

OZGA, Jennifer, LAWN, Martin. **Teachers, professionalism & class: a study of organized teachers**. London: The Falmer Press, 1981.

\_\_\_\_\_. (Ed) **Schoolwork, approaches to the labour process of teaching**. London: Open University Press, Milton Keynes, 1988.

\_\_\_\_\_. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & educação**. Porto Alegre, n.4, 1991.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, V. **Educação Permanente e Capitalismo Tardio**. Rio de Janeiro: Cortez, 1985.

PEIXOTO, A. Casasanta. **Educação no Brasil - anos vinte**. São Paulo: Loyola, 1983.

PEREIRA, Sueli Menezes. **Implicações modernas na formação do professor primário no Brasil: a década de 1920**. 1999. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

PEREIRA, Maria Arleth. **A formação docente na perspectiva da política de educação continuada**. 2005a. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Impacto das políticas neoliberais na educação superior.** 2005b. Mimeografado.

PEREIRA, Rosilene de Oliveira; PEREIRA, Regina Coeli Barbosa. **Gestão do conhecimento e democracia – a competência do professor.** 2006. Disponível em: [www.defesa.ufjf.br/fts/GCDGP.pdf](http://www.defesa.ufjf.br/fts/GCDGP.pdf). Acessado em: 24/03/08.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote.1992. p.93-114

\_\_\_\_\_. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, Antônio. (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992.

\_\_\_\_\_. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMÉZ, A. (Org.). **Comprender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

\_\_\_\_\_. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETEROSI, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico.** São Paulo: Loyola, 1994.

PETRY, M. L. de B., A formação do professor: da Escola Normal à Habilitação Magistério. **Revista Educação,** Santa Maria: v. 16, nº 1, p. 91 – 123, 1991.

PILETTI, Claudino. **Filosofia e história da educação.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1985.  
\_\_\_\_\_. **História e Vida: dos tempos modernos ao mundo globalizado.** v.4. 21.ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

\_\_\_\_\_, Nelson. **Pequena história da educação: Estrutura e funcionamento de 1º e 2º graus.** Petrópolis: Vozes, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido. **Revedo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor.** Didática e Interdisciplinaridade. Campinas: Ed. Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Didática – 1996 à 1999.** In: CANDAU, V.M. (org.), *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIOTTE, J.M. **O pensamento político de Gramsci.** Porto: Afrontamento, 1975.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-24.

PLANK, David N. **Política Educacional no Brasil.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PORTELLI, Huges. **Gramsci e o Bloco Histórico.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

QUEIROZ, Maria Teresa Sokolowski. Desafios à Educação num mundo globalizado. **RBPAE.** v.19, n.1, jan/jun.2003.

REGO, João. **As bases sócio-econômicas dos partidos políticos no Brasil: 1982/90.**1993.Disponível em:  
<[wwfunday.gov.br/docs/inpso/cpoli/JRego/TextoscPolitica/Mestrado/cap\\_1/capitulo\\_1\\_As\\_Bases\\_Socioeconomicas.htm](http://wwfunday.gov.br/docs/inpso/cpoli/JRego/TextoscPolitica/Mestrado/cap_1/capitulo_1_As_Bases_Socioeconomicas.htm)>. Acessado em: 07/10/04.

RIBAS, Jr., Fábio B. O professor de 1º grau: trabalho e formação. São Paulo, 1988 (mimeo). In: PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º grau:** propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 6.ed. São Paulo: Moraes, 1981.

\_\_\_\_\_. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 16.ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

RODRIGUES, Ângela & ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Portugal: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Neidson. **Educação:** da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade.* vol.22 n.76 Campinas: 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300013). Acessado em: 02/05/08.

ROMANELLI, Otaísa. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 1978.

ROUPÉ e TANGUY. Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1994. In: KUENZER, Acácia Zeneida,(org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000. Parte I, p. 25-90.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas: Alínea, 1998.

SALLUM Jr, Brasília. **O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo**. 2001. Disponível em: < [www.artnet.com.br](http://www.artnet.com.br)>. Acessado em: 29/04/04.

SANTA MARIA. Secretaria Municipal de Educação. **Rede Municipal de Formação de Professores**. Disponível em: [http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/index.php?secao=programas&sub=rede\\_formacao](http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/index.php?secao=programas&sub=rede_formacao). Acessado em: 06/03/08.

SANTOS, Lucíola L. de Castro P. Dimensões Pedagógicas e Políticas na Formação Contínua. In: VEIGA, Ilma Passos (org). **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. São Paulo: Papirus, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1985.

SEMERARO, Giovani. Filosofia da práxis e (neo) pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**. nº29. São Paulo: mai/jun/jul/ago. 2005

\_\_\_\_\_. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 29/03/08.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHEIBE, Leda . **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século**. Análise e perspectivas. 26º Reunião Anual da ANPED. Sessão Especial. GT 05 – Estado e Política Educacional. 2003. Disponível em: <[www2.uerj.br/~anped11/leda.doc](http://www2.uerj.br/~anped11/leda.doc)>. Acessado em: 09/09/2004.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A . Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

\_\_\_\_\_. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SCHULTZ, T.W. **O Capital Humano: investimento em pesquisa e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SEVERINO, A. J. **Subsídios para uma reflexão sobre novos caminhos da interdisciplinaridade**. Serviço Social e Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 1989.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&S, 2000.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. **Educar**, n. 24, Curitiba: Editora UFPR, 2004. p. 195-210.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **O Discurso dos Professores Sobre a Formação Continuada**. Disponível em: < [www.anped.org.br/24/p0850042428659.doc](http://www.anped.org.br/24/p0850042428659.doc) >. Acessado em: 27/04/2004.

SOARES, Holgonsi. A importância da autonomia. 1998. **Pós-Modernidade, política e educação**. Disponível em: <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/index.autonomia3.html>. Acessado em: 04/03/08.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. 11.ed. São Paulo: Difel, 1982.

SOUSA, J. M. (2000). O professor como pessoa: implicações para uma prática pedagógica. Correio da Educação. 52. 1-2. **Revista do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico da ASA**. Disponível em: [www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/17OProfessorcomoPessoaimplicacoesparaumapraticapedagogica.pdf](http://www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/17OProfessorcomoPessoaimplicacoesparaumapraticapedagogica.pdf). Acessado em: 02/05/08.

SOUSA, J. M. (2000). O Professor como Pessoa: um testemunho particular de investigação. Correio da Educação. 29. 1-2. **Revista do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico da ASA**. Disponível em: [www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/18OProfessorcomoPessoaumtestemunhoparticulardeinvestigacao.PDF](http://www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/18OProfessorcomoPessoaumtestemunhoparticulardeinvestigacao.PDF). Acessado em: 02/05/08.

STENHOUSE, L. (1975). **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann. 1975

SUANO, Helenir. A educação nas Constituições brasileiras. In: FISCHMANN, Roseli (coord). **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Ed. Atlas, 1987. p. 171-183.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TAYLOR, Arthur. **As grandes doutrinas econômicas**. Lisboa. Publicações Europa – América, 1951.

TAYLOR, F.W. **Princípios de administração científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 1978.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise de sua evolução até 1964.** RJ: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TOMMASI, Livia de, WARDE, Mirian e al. (Orgs). **Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?.** 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

\_\_\_\_\_. Tendências da formação docente nos anos 90. IN: WARDE, Mirian Jorge (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas – II Seminário Internacional – São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998b.**

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática. In: PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (orgas.). **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** 4.ed. São Paulo: Loyola, 2005, p. 45-52.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade.** 6.ed., Petrópolis: Vozes, 1993.

TOURAINÉ, Alain. **O que é democracia?.** Petrópolis, RJ:Vozes, 1996.

TRAGTENBERGER, Maurício. O nacionalismo como ideologia da desconversa. **Revista Espaço Acadêmico.** Ano III, nº 25, jun/2003. Disponível em: [www.espacoacademico.com.br/025/25mt191183.htm](http://www.espacoacademico.com.br/025/25mt191183.htm). Acessado em: 07/10/04.

TRIGUEIRO, D. Um Mundo Novo, Uma Nova Educação. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n.51 (113), p.9-18, jan/mar, 1969.

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

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula,** 5.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político – Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org) **Projeto Político – Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1995.

VOLI, Franco. A Auto-estima do professor. **Manual de reflexão e ação educativa.** São Paulo: Loyola, 1998.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

XAVIER, Maria E. S. Prado, et al. **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. Antonio Nóvoa (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 115-135.

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.

ZULLIAN, Margaret Simone, PEREIRA, Sueli Menezes. Abordagens do curso de pedagogia no Brasil: nos caminhos do tempo. In: **Revista Educação**. UNICRUZ, 2001. p.47-55.

Legislações consultadas

BRASIL. **Constituição Dos Estados Unidos Do Brasil 1937**. Disponível em <[www.planalto.gov.br/legislação](http://www.planalto.gov.br/legislação)> Acessado em:22/09/2004.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial 6094/2007**. Institui o Plano de metas compromisso todos pela educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). Acessado em: 03/06/07.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acessado em: 21/10/2005.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Aprovado pela Lei nº 10.172/2001. Disponível em: < [www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf)>. Acessado em: 20/10/2005.

\_\_\_\_\_.**Referenciais para Formação de Professores**. 1998. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=17078](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17078). Acessado em: 20/10/2005.

\_\_\_\_\_.**Plano Decenal de Educação - 1993-2003**. Disponível em: < [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=24496](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24496)>. Acessado em: 21/10/2005.

\_\_\_\_\_.**Resolução CNE/CP 1. 2002**. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acessado em: 02/02/2005.

\_\_\_\_\_. **Saeb** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em <  
<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp> >.. Acessado em: 20/06/2007.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.692/71** - Reforma do ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB nº1/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0299.pdf>>. Acessado em: 12/11/2005.

\_\_\_\_\_. **Relatório** do Parecer CEB 1/99 que analisa as Diretrizes Curriculares para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Relatora conselheira: Edla de Araújo Lira Soares. Processo n.º: 23001.000037/99-18. Aprovado em:29/01/99. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_99.pdf)>. Acessado em: 12/11/2005.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 1.175/2000**. Examina projeto de regulamentação do Curso Normal em Nível Médio, para formação de docentes da Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2007. Disponível em: <  
[www.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html](http://www.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html)> Acessado em: 26/06/2007.

\_\_\_\_\_. Rede Nacional de formação de Professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203>. Acessado em: 06/03/08.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual – RS, nº 10.576 de 14 de novembro de 1995. Lei Estadual de Gestão Democrática, alterada pela **Lei 11.965/01**, regulamentada pelo Decreto 37.104/96. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacaoc/legislacaoc/id345.htm>. Acessado em: 11/02/06.

Outros documentos consultados

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA 1– 2007-2009

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA 2 – 2007-2009

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA 3 – 2007-2009

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA 4 – 2007-2009

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA 5 – 2007-2009

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA 6 – 2007-2009

PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESCOLA 6 - 2008

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Modelo de Ofício para as Escolas Municipais de Santa Maria

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Santa Maria,

Senhora Diretora:

No momento em que cumprimento Vossa Senhoria, venho por meio deste apresentar minha proposta de pesquisa para o Curso de Mestrado em Educação do Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, tendo como lócus escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria. A pesquisa tem como tema a Formação Continuada de Professores na escola e como objetivo geral: analisar a formação continuada – a proposta – das escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria, para verificar em que perspectiva a escola desenvolve sua proposta de formação continuada, ou seja, que tipo de cidadão e de profissional está sendo proposto nesta tarefa. A idéia de formação continuada na perspectiva deste trabalho busca verificar nas propostas das escolas indicações voltadas para a formação do intelectual orgânico com vistas à superação da alienação e da escola como instituição isolada e supostamente neutra no contexto de dominação capitalista.

Para prosseguir com a pesquisa, solicito a permissão para que possa realizar a análise documental nos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico, Plano de Formação Continuada da Escola e Ata de Formação Continuada. E também distribuir um questionário para uma (01) Coordenadora Pedagógica e seis (06) professores (as) do Ensino Fundamental .

Comunico que guardarei sigilo quanto ao nome dessa instituição e dos professores que participarem desta pesquisa e que ao final da mesma.

Ciente de que com o desenvolvimento desta pesquisa, estarei contribuindo para a construção de propostas de formação continuada na escola voltadas para a formação do professor transformador da realidade em que atua, agradeço desde já o empenho desta Escola em ceder o espaço para esta proposta de estudo.

Atenciosamente

IZABEL CRISTINA UASKA HEPP  
Mestranda em Educação/UFSM

Ilmo Sr<sup>a</sup>.

.....  
Diretora da Escola.....  
Santa Maria – RS

## APÊNDICE B - Questionário

Data:

Coordenador (a) Pedagógico (a) / Professor (a):

Instituição que atua:

1. O que entende por formação continuada de professores?
2. Qual a necessidade dessa atividade considerando a escola que temos e a democratização da gestão?
3. Como os professores percebem a formação continuada na escola?
4. Quando, como e por quem foi elaborado o plano de formação continuada da escola?
5. Como a escola se organiza para operacionalizar a proposta de formação continuada na escola?
6. Que metodologias são utilizadas na formação?
7. Quais as temáticas mais enfatizadas nos estudos de formação?
8. Qual o efeito da formação continuada na organização pedagógica da escola?

## APÊNDICE C – Respostas dos sujeitos

PERGUNTA	RESPOSTAS DOS SUJEITOS
<p>O QUE ENTENDE POR FORMAÇÃO CONTINUADA?</p>	<p><b>ESCOLA 1</b>            C.1 Formação continuada é a atualização e aperfeiçoamento dos professores tendo em vista a melhoria da aprendizagem do aluno. Ela pode ocorrer dentro e fora da escola. (ex. cursos, palestras, reuniões pedagógicas, etc)            P1A Discussão sobre temas atuais que auxiliam na sala de aula.            P1B Palestras, pesquisas, estudos e discussões sobre temas que auxiliam no trabalho do educador.            P1C São cursos oferecidos a professores para atualização e aperfeiçoamento, visando melhorias no ensino-aprendizagem.            P1D É um processo de atualização permanente, tanto de ordem técnica (relativo à área de atuação), quanto de discussão a respeito das transformações da realidade do ensino, envolvendo todos os professores de forma interativa.            P1E Formação continuada é uma prática paralela à docência, ela serve para refletir sobre o trabalho do professor, fornecendo o conhecimento necessário para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.            P1F Encontros periódicos que acontecem para discutir e estudar necessidades e temas que auxiliem no crescimento individual e coletivo do todo escolar.</p>
	<p><b>ESCOLA 2</b>            C.2 A formação continuada de professores contribui com a qualificação da ação docente que garanta a aprendizagem de qualidade. A FC deverá ser feita e integrar-se no dia –a- dia da escola.            P2A Reciclagem de conteúdos, retomada constante de assuntos pertinentes à prática pedagógica, atualização.            P2B O aperfeiçoamento contínuo do professor em busca de novos conhecimentos e métodos de ensino e aprendizagem, para que possa cada vez mais atingir o seu aluno.            P2C No meu entender é a continuidade da formação acadêmica.            P2D Qualificação dos professores desenvolvido ao longo do ano letivo, que poderá ser na escola ou a participação em cursos, seminários incluso no calendário escolar.            P2E É uma seqüência de encontros que visa responder as expectativas do educando, com o mesmo objetivo.</p>
	<p><b>ESCOLA 3</b>            C3 Formação continuada são todos os momentos, em sala de aula, aprendendo com os alunos, lendo em livros, realizando, ou seja, fazendo um seminário, curso, mestrado, especialização.            P3A Atualização, reflexão da prática pedagógica.            P3B Momento de atualização, de troca de experiências.            P3C Formação continuada de professores a meu ver é uma forma de apresentar trocas de conhecimentos, bem como aquisição de novos saberes relacionados ao campo de trabalho, de forma coletiva e interdisciplinar.            P3D O aperfeiçoamento constante do professor mediante atualização em cursos, palestras, reuniões pedagógicas e da própria leitura do profissional de educação em temas relevantes para o melhoramento do empenho profissional.            P3E Entendo que por ser um profissional da Educação e atuar na formação dos indivíduos desde crianças até adultos e como o mundo está em constantes mudanças é necessário que nós professores também acompanhemos estas mudanças e que a formação continuada deverá ser contínua e que premie a todos os profissionais desta área, isto é, de todas as áreas de ensino.            P3F É um aprimoramento e, uma atualização contextualizada do núcleo comum formativo dos professores.</p>
	<p><b>ESCOLA 4</b>            C4 Formação continuada de professores é a formação contínua de aperfeiçoamento e atualização que nos faz refletir, repensar nossa prática a partir do conhecimento teórico.</p>
	<p><b>ESCOLA 5</b>            C5 Busca permanente de atualização profissional.            P5A Para mim, formação continuada é obrigação e necessidade para o crescimento profissional e qualidade de ensino.</p>
	<p><b>ESCOLA 6</b>            C6 NÃO RESPONDEU            P6A São momentos de reflexão, de estudos e trocas de experiências.</p>

PERGUNTA	RESPOSTAS DOS SUJEITOS
<p>QUAL A NECESSIDADE DESSA ATIVIDADE CONSIDERANDO A ESCOLA QUE TEMOS E A DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO?</p>	<p><b>ESCOLA 1</b>            C.1 Os <u>professores</u> precisam de Formação Continuada, para melhor atender os alunos, para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos e para o trabalho aconteça de forma mais democrática e organizada.            P1A A dificuldade que os educadores tem em realizarem cursos fora do recinto escolar.            P1B Auxilia com certeza na reflexão da metodologia, abre os horizontes dos educadores comprometidos com a educação de qualidade.            P1C A necessidade está centrada no aluno, pois quanto mais o professor se atualiza e se aperfeiçoa, mais o aluno obterá vantagens, isto é, qualidade de ensino.            P1D Considerando esses aspectos, é uma atividade muito necessária. Lidamos com um contexto dinâmico, que exige dos professores uma grande capacidade de adaptação e uma sólida formação científica.            P1E Essa atividade deve ocorrer sempre, pois o processo de aprendizagem está continuamente alterando-se e, por isso, deve ser sempre questionado.            P1F Melhorar a qualidade de ensino.</p>
	<p><b>ESCOLA 2</b>            C.2 Temos hoje a necessidade e a “obrigação” de repensar nossas práticas pedagógicas contribuindo assim para o desenvolvimento e a interação de todo o corpo docente da escola. Todos nós somos responsáveis pela construção da prática pedagógica.            P2A É necessário para manter o profissional atualizado, aumentar as opções de conduta, metodologia, visão de mundo, etc.            P2B O aperfeiçoamento e interesse de cada um.            P2C Fazer a formação continuada seria um modo de não entrar na mesmice de apenas reclamar da escola e nada fazer para melhorar, pois a democratização da gestão dá essa abertura de podermos opinar e tentar mudar velhos conceitos.            P2D A participação do professor na busca de valorização e qualificação da educação, ou seja, o ensino escolar. É dever do professor conhecer a realidade em que está inserido e lutar por mudanças reais que colabore com a cidadania. Analisar e discutir e participar do projeto político pedagógico da escola.            P2E Se faz necessário pois amplia nossos conhecimentos em um certo fator ou tema, nossos anseios e obstáculos fazendo com que nos sintamos mais seguros, aptos para exercer nossa função.</p>
	<p><b>ESCOLA 3</b>            C3 Vejo essa necessidade pela defasagem que temos na escola: seriação x idade, metodologia x tecnologia, educação tradicional x educação humanista, tempo de planejamento x excesso de carga horária, professor x direção.            P3A Proporciona uma aproximação, trabalho em conjunto, mais aberto, voltado para uma educação mais humanística.            P3B Acho necessário, pois temos carência em alguns assuntos: aluno fora da faixa etária, como trabalhar de uma maneira diferente da tradicional, de aproximação.            P3C Creio que é uma necessidade sempre presente e necessária para estarmos aprofundando e trocando idéias e conhecimentos.            P3D Garantir o bom desempenho do professor, melhorando a qualidade de ensino.            P3E É uma necessidade constante que deveria premiar todo e qualquer profissional da educação justamente em se considerando a escola que temos e a democratização da gestão que não me parece tão democrática assim quanto se fala.            P3F Disponibilidade de tempo e também financeira da maioria dos professores da rede.            (???????)</p>
	<p><b>ESCOLA 4</b>            C4 Considerando a escola que temos cada vez mais se faz necessário a constante formação em função, principalmente dos desafios que a sociedade nos propõe. Uma mudança de postura dos educadores é imprescindível e a democratização da gestão deverá fornecer este acesso quer seja na escola ou fora dela.</p>
	<p><b>ESCOLA 5</b>            C5 É importante porque faz pensar e repensar a prática pedagógica.            P5A A formação continuada é essencial para atender às exigências de alunos cada vez mais sedentos por informações.</p>
	<p><b>ESCOLA 6</b>            C6 NÃO RESPONDEU.            P6A É o momento de uma parada para refletirmos sobre a nossa prática.</p>

PERGUNTA	RESPOSTAS DOS SUJEITOS
<p>COMO OS PROFESSORES PERCEBEM A FORMAÇÃO CONTINUADA?</p>	<p><b>ESCOLA 1</b> C.1 Os professores são bem participativos, estas proporcionam mais segurança no trabalho do professor. P1A Ficou um pouco vazia e distante das nossas necessidades atuais. P1B Talvez um pouco desmotivados, esta é a minha visão. Acredito que as discussões não sanaram as ansiedades de cada um. P1C Percebem-na como um processo democrático, um direito e ao mesmo tempo um dever do educador. P1D Acho que muitos percebem a dimensão da formação continuada, e a valorizam, procurando participar ativamente. Outros, porém, a vêem somente como uma forma de somar os dias necessários para o cumprimento do calendário letivo. P1E Entendo que esse é levado a sério e bem aceito por todos, inclusive a direção. P1F Um momento para fortalecer as relações interpessoais, qualificar o seu trabalho, e também um momento para discutirem ações para serem trabalhadas em conjunto na escola</p>
	<p><b>ESCOLA 2</b> C.2 Atualmente ela vem sendo mais difundida e debatida nas escolas o que gera curiosidade. Na nossa escola é participativa e há colaboração das colegas para que todas consigam integrar-se nos cursos e/ou palestras oferecidas além da escola. P2A Creio que percebem como algo longe do ideal. P2B Através de palestras P2C Sinceramente acho que a formação continuada deveria ser mais dinâmica. P2D A maioria percebe a importância da qualificação profissional e eu em particular considero essencial. P2E Quando se coloca em prática tudo aquilo que vemos, aprendemos e observamos durante esses encontros, sendo esta prática na sala de aula e também na escola como um todo e muitas vezes para o nosso eu profissional.</p>
	<p><b>ESCOLA 3</b> C3 Importantíssimo, para reestruturação do trabalho pedagógico. P3A Percebo como um avanço, pois me faz refletir a minha prática. P3B De relevância para a nossa prática e também para o planejamento em conjunto. P3C Ao meu ver como uma oportunidade válida e extremamente necessária para “reciclar” e “aperfeiçoar” nossas práticas pedagógicas. P3D A maioria considera de importância vital. P3E Vou falar de mim. Percebo com muita expectativa, como uma forma de me manter jovem, atualizada e comprometida com a profissão que abraço até hoje. Embora muitas vezes esta formação não tem correspondido com a expectativa. De um modo geral as palestras tem sido oportunas de grande valia. O que falta são práticas, práticas que contemplem as diferentes áreas do conhecimento. P3F Como um momento de aprendizado e renovação.</p>
	<p><b>ESCOLA 4</b> C4 Muito bem, uma vez que os temas partem do interesse do grupo.</p>
	<p><b>ESCOLA 5</b> C5 Como algo que desperta questionamentos. P5A Não posso responder a isso, pois estou na escola há algumas semanas.</p>
	<p><b>ESCOLA 6</b> C6 NÃO RESPONDEU P6A Alguns professores vêem como um momento que vem contribuir para o crescimento pessoal e de aperfeiçoamento.</p>

PERGUNTA	RESPOSTAS DOS SUJEITOS
QUANDO, COMO E POR QUEM FOI ELABORADO O PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA?	<b>ESCOLA 1</b> C.1 Equipe diretiva e professores. P1A Por toda a equipe diretiva e professores. P1B No final do ano letivo (2007) foi combinado entre a equipe diretiva e professores. P1C No início do ano de 2008, foi elaborado, baseando-se em sugestões dos professores e equipe diretiva. P1D O plano foi elaborado no início do ano pela supervisão, seguindo sugestões de temas e palestrantes, dadas pelos professores em 2007. O cronograma e os demais detalhes foram aprovados na primeira reunião de 2008. P1E Supervisão e professores. P1F Foi elaborado pela direção e supervisão a partir de uma discussão feita com os professores sobre as prioridades da escola, visando a melhoria da qualidade de ensino.
	<b>ESCOLA 2</b> C.2 Nosso plano de FC é elaborado pelos próprios professores da escola observando sua linha de interesse. P2A No momento não sei responder essa questão. P2B ----- P2C Não sei P2D Os professores deveriam discutir a formação continuada nas reuniões pedagógicas, mas não sei porque nessa escola não parte da elaboração da formação continuada. P2E Sempre existiu o plano de formação continuada a partir dos anseios e solicitações dos professores, pais e alunos. Hoje participamos de formação continuada através da Secretaria da Educação a qual promovem estes encontros.
	<b>ESCOLA 3</b> C3 Mais ou menos a partir de 2002 com toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) vendo as necessidades. P3A Pela Direção e Professores. P3B Com as sugestões e angústias dos membros da escola. P3C O plano de formação é aberto, ele é construído pelas oportunidades apresentadas no decorrer do ano letivo, dentro da proposta pedagógica escolar. P3D Desde o primeiro PPP da escola. P3E Não tenho conhecimento. P3F Foi elaborado pela direção e professores, numa sucessão de encontros ao longo do ano.
	<b>ESCOLA 4</b> C4 O plano de FC é elaborado sempre no início do ano letivo discutindo as temáticas que são elencadas pela equipe de trabalho (profª, direção, representantes da comunidade escolar).
	<b>ESCOLA 5</b> C5 No início do ano letivo os professores sugerem por escrito temas que desejam refletir, após se realiza a organização o planejamento, conforme as necessidades e oportunidades. P5A Pelo que entendi, ele foi elaborado pelos professores e direção em conjunto, onde os professores têm a liberdade de escolher os temas de formação.
	<b>ESCOLA 6</b> C6 NÃO RESPONDEU P6A No início do ano com sugestões dos professores; e após elaborada pela supervisão.

PERGUNTA	RESPOSTAS DOS SUJEITOS
COMO A ESCOLA SE ORGANIZA PARA OPERACIONALIZAR A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA?	<b>ESCOLA 1</b> C.1 Em encontros semanais por turno e mensais geral. P1A Reúne os três turnos e chama o palestrante. P1B Discute os assuntos de maior interesse do grupo. P1C Encontros mensais e semanais. P1D As atividades são realizadas à noite (a partir das 18:30 h) em dias consecutivos da semana, uma vez por mês. O professor que comparecer registra um dia letivo com suas turmas. P1E Foi organizado cronograma de horários e temas juntamente com professores, supervisão e direção. P1F Através de reuniões
	<b>ESCOLA 2</b> C.2 Nossa escola após sugestões de colegas trás palestrantes e/ou textos para debates. O horário normalmente fica na reunião pedagógica. P2A Define um tema comum à todos, procura alguém experiente para conduzir o estudo. P2B ----- P2C A escola nos pergunta sobre sugestões de palestras e assuntos que gostaríamos de tratar, também sugere. P2D Não sei, faço parte do quadro de professores desse ano. P2E Através de reuniões e abrindo espaços para que possa atingir a todos os interessados.
	<b>ESCOLA 3</b> C3 Ao final de cada ano, vendo as necessidade para o próximo, por exemplo, em 2006 e 2007, reestruturação do PPP. P3A Durante o ano letivo, nas reuniões pedagógicas, liberando para cursos e organizando seminários na escola. P3B Em todos os momentos, liberando para cursos, promovendo seminários, troca de experiências. P3C Se organiza de forma coletiva e democrática a fim de que todos os professores possam vir a participar. P3D Garantindo ao professor condições de participar de cursos, palestras que visam a sua atualização. P3E Também não sei, pois sempre fui professora de sala de aula. P3F Grupos de estudos e palestras com data-show.
	<b>ESCOLA 4</b> C4 É organizado um cronograma com datas previamente agendadas, temáticas a serem discutidas e contactados possíveis palestrantes salvo pequenos contratempos.
	<b>ESCOLA 5</b> C5 Através de um cronograma anual. P5A Temos momentos de formação em reuniões semanais.
	<b>ESCOLA 6</b> C6 NÃO RESPONDEU P6A Reúne o grupo em um determinado momento e local previsto.

PERGUNTA	RESPOSTAS DOS SUJEITOS
<p>QUE METODOLOGIAS SÃO UTILIZADAS NA FORMAÇÃO?</p>	<p><b>ESCOLA 1</b>            C.1 Discussão, trabalhos em grupo.            P1A Leitura de textos, discussão dos temas durante a reunião, trabalhos em grupo.            P1B Palestras, discussões diretas sobre os assuntos, leituras, após discussão sobre a mesma.            P1C Palestras, discussões, análises textuais, etc.            P1D Eu não consigo assistir à maioria dos encontros porque trabalho à noite em outra escola. Acredito que a metodologia seja, em muitos casos, uma mesa- redonda sobre um tema específico.            P1E Discussão oral e por escrito, exposição, leituras, dinâmicas variadas.            P1F Palestras, vídeos, grupos de estudos, troca de experiências, etc...</p>
	<p><b>ESCOLA 2</b>            C.2 Palestras, debates, textos, vídeos, etc            P2A Palestras geralmente (Particularmente não aprecio oficinas)            P2B Palestras, estudos.            P2C Temos tido palestras se não me engano.            P2D Na outra escola que faço parte (escola estadual) há grupo de estudo, palestra e apresentação dos relatos dos textos discutidos nos pequenos grupos e a outra escola prefere participar de seminários, cursos promovidos durante o ano (escola municipal).            P2E Através palestras, oficinas, vídeos, viagens de estudo.</p>
	<p><b>ESCOLA 3</b>            C3 Seminários, cursos, troca de experiências, momentos de estudos na reunião pedagógica.            P3A Seminários, grupos de estudos.            P3B Seminários, estudos de textos, indicação de livros para leitura em casa...            P3C São feitas palestras, debates, trocas de idéias e apresentação de propostas desenvolvidas.            P3D Palestras, filmes, debates.            P3E Quase sempre a mesma. Palestra sobre um determinado assunto.            P3F Leituras e debates.</p>
	<p><b>ESCOLA 4</b>            C4 Troca de experiências, palestras, grupo de estudos, seminários, etc.</p>
	<p><b>ESCOLA 5</b>            C5 Leituras para reflexão, relato de experiências, palestras ...            P5A Por enquanto, leituras, mas também conversamos sobre a necessidade de palestras.</p>
	<p><b>ESCOLA 6</b>            C6 NÃO RESPONDEU            P6A Debates, palestras, vídeos e trocas sobre o fazer pedagógico.</p>

PERGUNTA	RESPOSTAS DOS SUJEITOS
QUAIS AS TEMÁTICAS MAIS ENFATIZADAS NOS ESTUDOS DE FORMAÇÃO?	<b>ESCOLA 1</b> C.1 Prática pedagógica. P1A As temáticas mais enfatizadas nos estudos foram sobre avaliação e indisciplina. P1B Avaliação, motivação e disciplina do educando. P1C Práticas na sala de aula e auto-estima. P1D As discussões e atividades são focalizadas principalmente no PPP da escola, na elaboração dos planos de estudo e outras questões referentes ao planejamento. P1E Aprendizagem, intervenção e/ou solução de problemas de sala de aula, profissionalização do professor. P1F A escola que queremos, metodologia, avaliação, papel do professor.
	<b>ESCOLA 2</b> C.2 Avaliação, organização geral da escola, projetos, etc P2A São aquelas que mais exigem do professor: avaliação, projetos. P2B Metodologia, avaliação. P2C Como tratar os alunos, política pedagógica, não lembro. P2D As temáticas mais enfatizadas em que participei foram avaliação, inclusão, disciplina e planejamento didático (escola estadual). P2E Inclusão, etnias, sexualidade, projetos,...
	<b>ESCOLA 3</b> C3 Metodologia, auto-estima do professor, avaliação. P3A Metodologia, avaliação. P3B Avaliação, disciplina, metodologia. P3C Temas como avaliação, planos de estudo, aprendizagem, etc. P3D Avaliação, planejamento, relacionamento professor-aluno. P3E Que eu lembro, geralmente tem haver com indisciplina, falta de limites, a não aprendizagem do educando, etc. P3F Avaliação, proposta pedagógica, interdisciplinaridade, projetos.
	<b>ESCOLA 4</b> C4 Variam conforme a necessidade, as mais frequentes relativas ao processo ensino-aprendizagem.
	<b>ESCOLA 5</b> C5 De acordo com as necessidades. Ex.: aprendizagem, limites, inovação das aulas, ética, avaliação, auto-estima do aluno e do professor, inclusão. P5A Inclusão, relação família x escola, avaliação.
	<b>ESCOLA 6</b> C6 NÃO RESPONDEU P6A Aprendizagem (problemas), auto-estima.

PERGUNTA	RESPOSTAS DOS SUJEITOS
<p>QUAL O EFEITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA?</p>	<p><b>ESCOLA 1</b> C.1 Tem acontecido de forma positiva, mas lenta. P1A Sempre contribui na formação e estímulo do professor. P1B Sempre complementa em algo, leva ao educando refletir sobre o seu trabalho, motiva-o para um melhor empenho. P1C O efeito é nas melhorias em sala de aula, isto é, o professor torna-se mais confiante e o aluno ganha mais sabedoria e independência. P1D Acredito que a formação continuada auxilia os professores na construção da imagem da escola como um todo e na percepção do seu próprio papel nessa "engrenagem". Tendo clara sua função e a de seus colegas, ele atua com mais desenvoltura e segurança. P1E Considero efeito positivo, pois suscita a discussão e reflexão. P1F A escola está tendo um crescimento na parte pedagógica, os alunos estão crescendo na aprendizagem.</p>
	<p><b>ESCOLA 2</b> C.2 Durante este ano, nos AI, foi de extrema importância, pois através de textos, para estudos, chegou-se ao projeto anual dos anos iniciais, que foi elaborado inicialmente baseando-se em temas geradores e após cada professor desenvolveu seu projeto em sala de aula. Foi muito válido. P2A Atualmente pouco visível. P2B Acredito que melhore a maneira de trabalhar tanto para o aluno como para o professor. P2C Acho que deveria ser uma melhor organização do professor com seus alunos. P2D Motivação dos professores que participaram, discussão e sugestões para próximas formações. Foram encontros que visam a reflexão da prática pedagógica e algumas mudanças na minha prática pedagógica (escola estadual). E motivação para desenvolver projetos relacionados com as dinâmicas desenvolvidas nos cursos, seminários (escola municipal). P2E Vem ao encontro da realidade escolar na maioria das vezes, nos mantemos atualizados para exercer nossa função.</p>
	<p><b>ESCOLA 3</b> C3 Acho que avançamos muito, mas a caminhada é lenta. Avançamos bastante na reestruturação curricular, metodologia do professor, um novo olhar sobre o que realmente são os conteúdos importantes, priorizando o desenvolvimento de habilidades. P3A Avanço no PPP (currículo, metodologia, avaliação) P3B Uma escola mais participativa, planejando em conjunto, com mais vida. P3C Creio que um efeito positivo, pois muitas vezes o que se tem debatido e apresentado nestas formações é apresentado e refletido na própria construção dos planos pedagógicos do professor na escola. P3D Aperfeiçoamento da prática pedagógica, maior estímulo para enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem. P3E Não sei te dizer. P3F Ação integrada, união do grupo e aplicação e uso da proposta filosófica de ensino da escola.</p>
	<p><b>ESCOLA 4</b> C4 O efeito geralmente é positivo. Refletir e pensar sobre a prática sempre reorganiza o processo de aprender e ensinar.</p>
	<p><b>ESCOLA 5</b> C5 Questionamentos. P5A (?)</p>
	<p><b>ESCOLA 6</b> C6 NÃO RESPONDEU P6A Um maior comprometimento do grupo com a realidade que a escola está inserida e um maior crescimento pessoal e profissional.</p>

## APÊNDICE D - CATEGORIAS ESTABELECIDAS *A PRIORI* PARA ESTUDO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

CATEGORIA	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS
CONCEPÇÃO DE GESTÃO	<b>ESCOLA 1</b> O projeto ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado das relações que permeiam no interior da escola. (p.02)
	<b>ESCOLA 2</b> Acreditamos que a escola deve ser democrática, garantindo a participação de todos os segmentos da comunidade nas discussões e encaminhamentos.
	<b>ESCOLA 3</b> É importante salientar que se propõe manter a forma democrática de gestar a escola, comprometendo-se com a descentralização do poder, com o interesse da maioria, com a pluralidade de idéias, valorizando a diversidade cultural. Nesse sentido, o papel de cada um dos integrantes da comunidade escolar se amplia em responsabilidade considerando que os objetivos a serem atingidos dependem diretamente das relações de colaboração recíproca e de ação entre os envolvidos.
	<b>ESCOLA 4</b> A escola pública tem assegurado pela LDB 9394/96 a necessária autonomia pedagógica e financeira para gerir o ensino por ela ofertado. A partir de 2004 o Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria instituiu a Lei de Gestão Escolar Democrática em atendimento à LDB. A referida lei de gestão contempla a autonomia pedagógica, administrativa e financeira, a criação do PRODAE (Programa de Desenvolvimento da Autonomia Escolar) a constituição dos Conselhos Escolares e processo de eleição dos diretores e vice-diretores das escolas municipais. [...] O processo de gestão pressupõe a participação do coletivo da comunidade escolar, quanto à própria escolha dos representantes dos segmentos que a compõe. Objetivamos ainda uma escola democrática, participativa atualizada, de qualidade, justa, que não despreze o passado, mas dê condições para os alunos interagirem sobre os avanços atuais e futuros. (p.10)
	<b>ESCOLA 5</b> Para que se efetive essa realidade faz-se necessária a vivência de valores democráticos no contexto escolar, buscando a participação de toda comunidade (pais, prof, alunos e funcionários).
	<b>ESCOLA 6</b> Contemplamos a democracia em todos os segmentos da instituição, possibilitando ao aluno crescer, ser solidário e cultivar o respeito recebendo orientação para a vida.

CATEGORIA	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS
CONCEPÇÃO DE PROFESSOR	<b>ESCOLA 1</b> O educador não poderá, apenas, transmitir conteúdos, deve exercer uma influência positiva sobre seu educando, ser presença amiga, com bons exemplos, levando experiências significativas para o desenvolvimento integral do aluno, como meio de conseguir uma formação integral. (p.05)
	<b>ESCOLA 2</b> Mediador do processo educativo. (p.59)
	<b>ESCOLA 3</b> Assumam o papel de mediadores do processo ensino-aprendizagem. Contribuam para o desenvolvimento e mudança da realidade através da reflexão e atitude crítica. Possuam crença na transformação da realidade. Invistam no processo de formação continuada, como busca constante de capacitação e atualização profissional e humana. (p43,4) O professor necessita se constituir efetivo sujeito de sua ação pedagógica, percebendo o aluno sujeito de sua aprendizagem, como parceiro nos espaços tempo do currículo escolar. Ter consciência de que sua prática com os alunos não é isolada nem imune à experiências anteriores e a exigências de tantas outras posteriores, remete à necessidade de o professor ver-se no coletivo como tendo o papel fundamental na configuração da ação que o currículo de sua escola possa ter junto aos alunos e à sociedade em que se insere. A competência para esta tarefa política adquire-se no cotidiano deste fazer, a vontade política para faz-la constrói-se no grupo através do diálogo, do expor-se, do analisar, da reflexão compartilhada, isso é papel do educador: torna-se e não estar pronto. Quem buscar, como professor, ser educador no currículo, estará ocupando o espaço político que lhe cabe. (p.51)
	<b>ESCOLA 4</b> Deve ser aprendiz, competente, equilibrado, mediador e desafiador. Precisa refletir sobre sua prática, oportunizar experiências enriquecedoras e significativas que propiciem a exploração da curiosidade, incentivando o desenvolvimento das potencialidades físicas, sócio-afetivas, intelectuais e éticas, senso crítico e progressiva autonomia do aluno. É saber organizar, pesquisar e planejar. É ter formação inicial adequada a sua área de atuação e buscar a formação continuada. É um profissional da educação. O professor deverá ter uma visão global, preparo intelectual pedagógico e humano, com a postura que a vida e o aspecto profissional lhe exigem. É preciso que o professor deseje crescer, adquirindo novos conhecimentos, que oriente o aluno para que possa se sensibilizar na busca de novas formas de educar-se. (p. 15)
	<b>ESCOLA 5</b> Cabe ao professor repensar o seu papel. Este não pode ser mero repassador de conteúdos, mas colocar-se como um mediador que favoreça a aprendizagem. (p.13)
	<b>ESCOLA 6</b> É o mediador, incentivador, pesquisador das tecnologias, inovador e criativo na sua prática pedagógica.

CATEGORIA	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS - PPP E PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
<p>CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA</p>	<p><b>ESCOLA 1</b>  <b>PPP</b> - A formação docente passou a ser um dos principais objetivos. A participação em cursos, seminários ou congressos, além da formação em serviço é uma das prioridades da escola a fim de que toda esta proposta se efetive verdadeiramente na prática docente. O educador deverá se apossar de novos conceitos, principalmente, no que diz respeito a interdisciplinaridade e a desenvolvimento integral do aluno, para poder buscar novas estratégias para seu planejamento e outras dinâmicas em sala de aula, para que o aluno participe ativamente. (p.5)</p>
	<p><b>ESCOLA 2</b>  <b>PPP - Direitos do professor</b> - Aperfeiçoamento, qualificação e valorização do professor. Ausentar-se do ambiente escolar para a realização de cursos com prévio acordo da equipe diretiva.</p>
	<p><b>ESCOLA 3</b>  <b>PLANO DE FORMAÇÃO</b> - A formação continuada de professores contribui para o redimensionamento da prática educativa, em que é preciso superar a ação fragmentada, onde a relação educador-educando deve ocorrer em pleno êxito centrada na atividade de reflexão-ação-reflexão como método de trabalho, visando a interação entre conteúdos, valores morais, políticos, éticos e estéticos oriundos da prática social concreta, do saber científico e do saber escolar. (p.19)  A abordagem deste eixo norteador, em relação à formação continuada, representa a preocupação com a formação do educador e do funcionário na sua totalidade procurando auxiliá-lo na busca de respostas no que diz respeito às suas necessidades, deficiências e interesses, pois encontramos na prática uma divisão de informações e uma educação que enfatiza, ainda, somente aspectos cognitivos e intelectuais. (p.20)  Ao considerarmos a formação continuada como uma investida para a transformação, destaque-se o papel importante não apenas do docente em seu grupo de pares, como também o papel deste grupo na construção cotidiana de uma nova cultura no contexto da comunidade escolar, buscando o tripé apontado por Nóvoa (1995) desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e desenvolvimento organizacional (produzir a escola). (p.21)</p>
	<p><b>ESCOLA 4</b></p> <p><b>PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b> - [...] discussão e reflexão coletiva de questões teóricas práticas as quais possam embasar e nortear princípios e ações desvelados na prática pedagógica diária dos professores. (p.01)  [...] a formação continuada oportunizada na escola pressupõe aos profissionais da educação, uma mudança de postura didática pedagógica e um repensar nas ações educativas em busca de uma escola de qualidade, que atenda os interesses dos educandos e ao mesmo tempo favoreça a todos um ambiente rico e problematizador de aprendizagens. (p.01)</p> <p>Manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. (p.02)  Antonio Nóvoa nos diz que “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas”. É necessário fazer uma reflexão global sobre sua vida como aluno e como profissional.  É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas.  Para Nóvoa o aprender contínuo é essencial em nossa profissão, ele deve se conceber em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente.  Só uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formativa da prática. “A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão compartilhada entre os colegas. Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos”.  Para Paulo Freire a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. “Para se ter, tem que se estar sendo”.  Para Nóvoa “a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve no processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado, etc.) e num processo de ir se tornando (nossos projetos, nossa idéia de futuro). Paulo Freire explica-nos que ela se dá por acumulação de conquistas feitas com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se por si próprio”.  Partindo do entendimento destas concepções e das necessidades apresentadas ao grupo em relação às diferentes temáticas, oportuniza-se na escola através da formação continuada a discussão e reflexão coletiva de questões teóricas práticas as quais possam embasar e nortear princípios e ações desvelados na prática pedagógica diária dos professores.  Pressupõe-se também que este aprendizado advindo de uma análise individual e coletiva promova aos agentes educacionais, atualização de conhecimentos, produção e/ou reelaboração</p>

	<p>metodologias, a fim de responder qualitativamente aos problemas educacionais ora evidenciados em relação a sua prática docente e a uma tomada de postura por parte do educador. (p.02)</p> <p><b>ESCOLA 5</b></p> <p><b>PPP</b> - Os professores reúnem-se com a Coordenadora Pedagógica, com a Direção, Educadora Especial e Orientadora para reuniões administrativo-pedagógicas semanais. Nestas reuniões são discutidos temas variados, de acordo com as necessidades e com aquilo que acontece no cotidiano da sala de aula. Também são comentados os cursos, palestras em que os professores e equipe diretiva participam. Aproveitamos também as reuniões pedagógicas para realizarmos nossa formação continuada, algumas vezes com palestrantes bem como textos específicos sobre educação. (p.17)</p> <p><b>ESCOLA 6</b></p> <p><b>PPP</b> - As reuniões pedagógicas são realizadas semanalmente visando a formação continuada do corpo docente, a integração, avaliação, reflexão do fazer pedagógico. Os professores têm encontros semanais objetivando a formação prevista no calendário escolar e constitui-se em momentos de estudos e planejamento coletivo. Oferecer suporte teórico para que os professores possam realizar as adequações necessárias à reelaboração dos Planos de Estudos, através dos textos abaixo relacionados, com o intuito de destacar a importância do Projeto Político Pedagógico para uma gestão democrática; a prioridade dos planos de estudo contemplarem a fase cognitiva dos alunos e que os conhecimentos visem o desenvolvimento das competências e habilidades; estabelecer o papel social da escola na comunidade, trabalhar a ética e os valores humanos como meio de transformação e construção de uma educação humanizadora. (p.07)</p>
--	---

## ANEXOS

### ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Mestranda:** Izabel Cristina Uaska Hepp

**Orientadora:** Sueli Menezes Pereira

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Izabel Cristina Uaska Hepp, Pedagoga e acadêmica do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, desejo por meio deste, informar-lhe que estamos realizando um trabalho de pesquisa intitulado: A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: TREINAR PARA REPRODUZIR OU FORMAR PARA TRANSFORMAR.

Esta pesquisa objetiva analisar a formação continuada – a proposta – das escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria, para verificar em que perspectiva a escola desenvolve sua proposta de formação continuada, ou seja, que tipo de cidadão e de profissional está sendo proposto nesta tarefa. A idéia de formação continuada na perspectiva deste trabalho busca verificar nas propostas das escolas indicações voltadas para a formação do intelectual orgânico com vistas à superação da alienação e da escola como instituição isolada e supostamente neutra no contexto de dominação capitalista.

A fim de que esta pesquisa se efetive, necessitamos da colaboração das escolas da Rede Municipal de ensino de Santa Maria. Por esta razão solicitamos a sua colaboração para este estudo.

Informamos que a sua participação neste estudo é livre. Caso queira participar, fique ciente que esta pesquisa consta da análise documental Projeto Político Pedagógico e do Plano de Formação Continuada desta escola; e de um questionário com oito (08) perguntas.

Deixamos claro o total sigilo e privacidade da identificação dos sujeitos (Coordenador(a) Pedagógico (a) e Professor (a)), evidenciando que este estudo visa, sobretudo, trazer benefícios para a escola.

Os resultados e conclusões obtidas na pesquisa além de serem publicados na Dissertação de Mestrado poderão, ser apresentados em forma de artigo ou de resumo em Congressos, Seminários e publicados em diferentes meios.

Por fim, eu \_\_\_\_\_, ciente do que foi exposto, concordo com os procedimentos que serão realizados participarei da pesquisa, autorizo a reprodução das minhas respostas ao questionário, apenas para a coleta de dados, não permitindo a minha identificação.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

---

Assinatura do professor (sujeito da pesquisa)

---

Assinatura da mestranda

---

Assinatura da Orientadora

