

ROSIMERE DOS ANJOS FERREIRA

**OLHARES DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EUCLIDES DA CUNHA-BAHIA: UM ESTUDO SOBRE
O PROGRAMA REDE UNEB 2000**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Doutora Rosilda Arruda Ferreira
Co-orientador: Prof. Doutor António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação

Lisboa
2009

“Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”

Antônio Nóvoa (1992, p. 17)

DEDICATÓRIA

**AOS MEUS PAIS: NARCISO LISBOA FERREIRA E MARIA DOS ANJOS FERREIRA
(IN MEMORIAN) PELO VALOR DADO A EDUCAÇÃO DE SEUS FILHOS E
PELOS ENSINAMENTOS DE RESPEITO HUMANO QUE NOS FAZ BUSCAR
CAMINHOS DE TRABALHO, HONESTIDADE, SOLIDARIEDADE, HUMILDADE,
FÉ E ESPERANÇA.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela condição de me desenvolver nos estudos e me tornar uma eterna aprendiz.

Ao amigo especial José Dilson Pinheiro que caminhou ao meu lado em todos os momentos de elaboração desse trabalho, desde aqueles de euforia até os de desesperança que muitas vezes nos leva a desacreditar das nossas condições para levar a termo um projeto tão encantador, mas também tão complexo, sempre nos apoiando e nos fazendo acreditar e seguir em frente.

À orientadora Professora Doutora Rosilda Arruda Ferreira e ao co-orientador Professor Doutor Antônio Teodoro pelo acompanhamento dos processos de permanente construção e reconstrução desta dissertação, sempre pacientes, mas exigentes.

A todos os professores do mestrado que deram suas contribuições para o nosso crescimento pessoal e profissional em cada discussão promovida, em cada revisão e reconstrução de texto solicitada, conduzindo-nos pelos maravilhosos caminhos da construção do saber.

Aos professores-alunos e coordenador do Programa Rede UNEB 2000 que me auxiliaram nesta investigação. Sem eles a pesquisa não teria sido realizada.

Às amigas-irmãs Dinalva Costa, Rozilda Borges, Jeanete Abreu, Auxiliadora Lobo, Auxiliadora Moura e Delma Rocha pelo companheirismo e cobertura nas atividades cotidianas, sempre prontas a ajudar quando precisávamos. Obrigada pelo encorajamento nos momentos de dificuldades.

Aos demais amigos e colegas do mestrado que nos estimularam a seguir em frente, a participar das discussões, a questionar idéias consolidadas ; a avançar numa perspectiva crítica sobre a educação brasileira a cada momento do curso.

Obrigada!!!!

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar as contribuições do Programa Rede UNEB 2000 como uma política de formação de professores no município de Euclides da Cunha (Bahia). Para tanto, analisou-se o movimento que vem ocorrendo nos últimos anos em que a educação escolar passou a ser o centro das atenções e dos discursos de governos, e o professor destacado como ator principal das mudanças nas escolas. A questão central pesquisada foi: Quais as contribuições do Programa Rede UNEB 2000 para a formação e atuação docente na visão dos professores participantes dos processos de formação? Com base na aplicação de questionários que foram respondidos pelos professores-alunos do curso de Pedagogia do Programa Rede UNEB 2000; de entrevista realizada com o coordenador do Programa e da análise de documentos concluiu-se que as maiores contribuições do curso, segundo os professores, se situam no aspecto da formação e prática profissional, com ênfase nos métodos e técnicas de ensino como elementos de inovação pedagógica; as menores contribuições se direcionam para os aspectos da profissionalização; do conhecimento educacional sobre a realidade municipal e para o uso das novas tecnologias, reforçando o que tradicionalmente é enfatizado nos cursos de formação de professores no Brasil.

Palavras-chave:

Políticas educacionais; educação municipal; formação continuada; formação de professores; práticas docentes;

ABSTRACT

The aim of the present study is to analyze contributions of the UNEB 2000 Network Program as a policy for training teachers in the municipality of Euclides da Cunha (Bahia). Our starting point was to analyze what has been taking place in the last few years in which schooling became the centre of attention and of government discourses, and the teacher looked on as being the central figure in the change that schools were undergoing. The central issue of our research was: What contributions did the UNEB 2000 Network Program provide for training and actual teaching, from the point of view of the teachers who participated, towards overall schooling? Based upon the answers teacher-students of the Pedagogy course of the UNEB 2000 Network Program provided in a questionnaire handed out to each of them; of an interview conducted by the coordinator of the Program and of document analysis we concluded that the major contributions of the course, according to the teachers, can be found in teaching and practical exercising of the profession, with emphasis on methods and techniques of innovative teaching and, still according to the teachers, they placed as minor continuous training; useful knowledge of the municipality's reality and its capacity for using technology which, by tradition, is highlighted in teacher -training courses in Brazil.

Key words

Education policies; municipal education, continuous training; teacher training; teaching methods.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	09
Capítulo 1 - Educação como política pública.....	14
1.1 - A educação como alvo de políticas educacionais: uma aproximação teórica ...	15
1.2 - O cenário contemporâneo, as novas funções sociais da escola e o papel do professor.....	23
Capítulo 2 - Políticas de formação docente no Brasil.....	30
2.1 Formação docente como objeto prioritário das políticas educativas: um breve recorte histórico e o debate atual sobre a questão.....	31
2.2 Tendências e diretrizes de políticas de formação docente: elementos para discussão.....	37
2.3 Políticas de formação continuada na Bahia: alguns dados atuais e a emergência da rede UNEB 2000.....	46
Capítulo 3 - Formação continuada, práticas docentes e identidade profissional.....	50
3.1 Formação continuada: o surgimento do debate e a discussão atual	51
3.2 Formação continuada, prática docente e a construção da identidade Profissional.....	55
Capítulo 4 - Metodologia: caminhos da pesquisa.	64
4.1 Abordagem metodológica	65
4.2. Universo e amostra.....	68
4.3 Tipo de pesquisa.....	68
4.4. Técnicas e instrumentos de coleta	69
4.4.1 Entrevista.....	70
4.4.2 Questionário.....	72
4.4.3 Análise de documentos	73
Capítulo 5 – Resultados da Pesquisa.....	75
5.1 O cenário do Programa em estudo: conhecendo o município de Euclides da Cunha.....	76
5.2 Conhecendo os objetivos e estratégias do programa rede UNEB 2000: o que dizem os documentos	80
5.3 O Programa Rede UNEB 2000 e as políticas de formação continuada de professores no município de Euclides da Cunha: o que dizem os gestores.....	82
5.4 Conhecendo o cotidiano do Programa Rede UNEB 2000: o que nos dizem os professores em formação	85
Considerações finais.....	99
Bibliografia.....	104
Apêndice.....	i
Apêndice1 - Roteiro de Entrevista com o Coordenador do Programa	ii
Apêndice 2 – Questionário com os professores	iii

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 01- Número de Docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série por Grau de Formação e Dependência Administrativa, Bahia - 2005/2006.....	47
Quadro 02 – Contribuições para a formação docente	87
Quadro 03 – Contribuições para a atuação profissional	88
Quadro 04 – Conhecimentos relativos aos fundamentos da educação	90
Quadro 05 – Conhecimentos sobre teoria e prática docentes.....	93
Quadro 06 – Contribuições para a profissionalização docente	95
Quadro 07 – Contribuições para a prática docente	97
Figura 1 – Orientações conceituais que influenciaram a formação dos professores	35
Figura 2 – Localização geográfica da cidade de Euclides da Cunha -BA.....	78
Figura 3 – Fluxograma do Curso de Pedagogia do Programa Rede UNEB 2000 9.....	91

INTRODUÇÃO

A questão da formação do docente, no Brasil e na Bahia tem sido considerada como um dos grandes desafios a serem enfrentados pelo poder público, impulsionando-se, assim, a edificação de políticas educacionais que, paulatinamente têm se singularizado ao longo dos últimos anos.

Além do mais, a formação docente tem se configurado como objeto de vários estudos e pesquisas científicas e se transformado em projetos de intervenção, os quais, via de regra, é resultado dos esforços de universidades, órgãos governamentais e também não-governamentais.

A ênfase na educação sob a ótica da importância e urgência da formação inicial e continuada dos educadores é fruto de um movimento global que vem ocorrendo num processo de ruptura de fronteiras geográficas, principalmente a partir dos anos noventa. Países de vários continentes passam a considerar a educação escolar como prioridade num processo de coalizão de forças mobilizadoras para o sucesso da escola e da educação como fator importante para o desenvolvimento integral do ser e da inclusão escolar e social dos sujeitos.

Assim, o objeto formação docente toma lugar de destaque nos discursos e nas ações estatais concretizadas mediante projetos construídos pelas políticas de educação, que, na contemporaneidade, cada vez mais têm sinalizado esforços na área de formação inicial, haja vista a exigência da LDB, como também, no escopo das ações de formação continuada.

Contextualizando o objeto formação docente aos dias da contemporaneidade, iremos verificar um mundo em frenético movimento. Um momento de mudanças contínuas da sociedade e do conhecimento como um todo e, especialmente, do mundo do trabalho, com reestruturações nos modelos de desenvolvimento econômico e social, com novos processos de produção e competitividade e novas exigências de qualificação profissional.

Essas mudanças trouxeram novas exigências para o processo de formação que ocorre na escola e, conseqüentemente, para a sua função social. No discurso oficial a função social da escola passa a ser a criação de oportunidades de uma formação compatível com a sociedade atual. O que significa dizer que a escola deve formar um indivíduo capaz de compreender os fenômenos culturais, políticos, econômicos e sociais; interpretar a realidade humana com autonomia, exercendo atitudes de solidariedade, cooperação e diálogo no seu contexto social, entre outros aspectos, e dominar os saberes técnicos para o exercício profissional.

Como consequência desse processo cresceu a exigência em torno do papel do professor, que passa a ser visto como o responsável, em larga medida, pela implantação das novas funções atribuídas à escola e, portanto, pelas transformações educacionais que o mundo atual necessita. Nessa direção, espera-se que o mesmo assuma posturas de um profissional flexível, comprometido com a sua formação e a dos alunos, pesquisadores e críticos.

Ainda segundo essa perspectiva, o professor passa a ser considerado o ator principal do processo de formação escolar compatível com as necessidades atuais, o que exigiria deste profissional a construção de competências em diversos níveis para atuarem na escola, que vão desde: competências atitudinais (saber ser, saber conviver); cognitivas (domínio dos saberes necessários às práticas docentes); entre outras.

A forma como foram definidas as novas atribuições dos professores nesse contexto desencadeou, em certa medida, um processo de responsabilização desses profissionais pelo sucesso ou insucesso da escola. Nesse sentido, é comum ouvirmos que os professores não têm compromisso; que não conseguem despertar nos alunos o gosto pelo estudo; que não inovam suas práticas visando à aprendizagem de seus alunos, entre outros aspectos. Esse é um discurso que simplifica a problemática em que se encontram envolvidas as escolas brasileiras, cujos resultados não têm sido satisfatórios.

Assim, vem se consolidando um discurso, principalmente no âmbito dos setores governamentais, de que o problema da escola é um problema metodológico e que se forem feitos investimentos na qualificação dos professores nesse aspecto a situação poderá se reverter. Diante desse fato, a definição de políticas educacionais públicas voltadas à formação docente para dar conta do novo momento que se apresentava passaram a ser produzidas intensamente dos anos 90 até a contemporaneidade.

Essa situação evidencia a necessidade de se examinar as razões dessas políticas, bem como as contradições que surgem na sua aplicação na prática, aspecto central que motiva o interesse pela realização dessa pesquisa. Além disso, interessa-nos investigar o que os professores pensam sobre os processos formativos, momento em que poderão avaliar as oportunidades de formação inicial ou continuada que são colocadas à sua disposição e as contribuições que os mesmos podem dar para a atuação profissional.

A partir dos aspectos tratados acima investigamos questões relacionadas às políticas de formação de professores na Bahia, sua importância e contribuições para as práticas docentes, tomando como referência as visões dos professores da rede pública do município de

Euclides da Cunha que vivenciaram os processos formativos num curso de graduação intensivo especial, chamado de Rede UNEB 2000, numa experiência que a Universidade do Estado da Bahia gerenciou e continua a gerenciar que é a Formação de Professores Pedagogos em Serviços.

No caso do município de Euclides da Cunha, localizado no interior do estado da Bahia, chamou-nos a atenção, pelo alcance e amplitude, o trabalho realizado no âmbito do Programa da Rede UNEB 2000 voltado à oferta de curso de Licenciatura em Pedagogia para os professores da rede pública do município. Este Programa é desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em parceria com municípios baianos e visa garantir a formação no nível da educação superior para professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, em atendimento ao que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394, de 1996.

Diante do conhecimento anterior que a pesquisadora conseguiu construir em relação ao Programa Rede UNEB 2000 na cidade de Euclides da Cunha, devido ao fato de que a mesma participou do processo de implantação do Programa naquele município, e vivenciou o processo formativo do Curso de Graduação em Pedagogia como docente-aluna, evidenciou-se com certa pertinência e coerência um problema científico a ser estudado.

O problema que motiva a pesquisa, portanto, ficou formulado na seguinte proposição:

Quais as contribuições do Programa Rede UNEB 2000 para formação e atuação docente na visão dos próprios professores que participaram do processo de formação no Curso de Pedagogia?

Diante de tal problema, emergiram algumas hipóteses que a pesquisadora necessitou elucidar com o exercício de pesquisa, com o intuito de rejeitar ou comprovar as suposições prévias subjacentes ao estudo:

1. O Programa Rede UNEB 2000 efetivamente trouxe contribuições metodológicas importantes para a prática docente;
2. O Programa Rede UNEB 2000 efetivamente trouxe contribuições teóricas que certamente modificaram a prática dos docentes;
3. O Programa Rede UNEB 2000 suprime lacunas na formação anterior;
4. O Programa Rede UNEB 2000 atualiza as competências já adquiridas pela prática e pela formação do Curso de Magistério.

O estudo teve como objetivo geral analisar a política pública de formação continuada de professores no município de Euclides da Cunha -Bahia, singularizada pelo Programa Rede UNEB 2000 naquela cidade.

Como objetivos específicos buscaram-se:

1. Caracterizar o Programa Especial de formação docente em serviço: REDE UNEB 2000 no que tange ao município de Euclides da Cunha -BA
2. Verificar entre os docentes e coordenadores do curso as contribuições que o curso de graduação em Pedagogia da Rede UNEB 2000 para a formação e atuação docente.

Para atingir aos objetivos pleiteados decidimos acolher a perspectiva da pesquisa de natureza teórico-empírica para conduzir os trabalhos já que, por tal perspectiva realizamos duas ações inter-relacionais e concomitantes: um estudo bibliográfico para garimpar fontes e proceder a revisão da literatura pertinente a área ; uma investigação empírica em que tivemos como recorte cronotópico nos anos de 2007 à 2009, e como 'lócus' geográfico a cidade de Euclides da Cunha, situada na Bahia, Brasil.

A abordagem da pesquisa é qualitativa, e o estudo é definido como exploratório e descritivo podendo ser classificado como estudo caso, dado a singularidade do estudo e da especificidade do 'lócus' da pesquisa. Para a realização da pesquisa escolhemos como amostra somente os professores-alunos que participaram do Programa Rede UNEB 2000 em Euclides da Cunha, totalizando um universo de 80 docentes além de entrevistarmos o coordenador do programa no referido município. As técnicas empregadas foram: análise de documento; entrevista com o coordenador, observação e questionário aos docentes, utilizando-nos assim da triangulação dos dados a partir das técnicas usadas.

Em linhas gerais a pesquisa foi conduzida dentro do que prevíamos, exceto as dificuldades gerais do percurso como a coleta de dado junto aos docentes-alunos que nos demandou muita cautela, ética e tempo. Ademais pudemos contar com o apoio irrestrito da UNEB e do Programa que nos oportunizou e favoreceu o contato amplo com os arquivos, CD Roms e materiais diversos do programa.

Na organização da dissertação, estruturamos a mesma em quatro capítulos. No **primeiro capítulo**, intitulado Educação como política pública elaboramos uma discussão sobre o processo de organização da educação como um setor alvo de políticas públicas, bem como as diversas tendências teóricas que estão na base da definição das políticas educativas determinadas em cada período histórico, com ênfase no período mais recente; no **segundo capítulo**, denominado Políticas de Formação Docente no Brasil, tratamos do cenário do

surgimento da formação docente como alvo prioritário das políticas educacionais e consideramos suas tendências e perspectivas; bem como apresentamos alguns elementos sobre as políticas de educação continuada na Bahia ; **no capítulo III**, intitulado Formação continuada, práticas docentes e identidade profissional situamos o surgimento do debate sobre formação continuada a partir das diversas perspectivas adotadas ao longo do tempo , bem como discutimos aspectos sobre a relação entre formação continuada e prática docente; **no quarto capítulo** apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, no capítulo intitulado Metodologia: caminhos da pesquisa e resultados e, por fim, **no quinto capítulo** apresentamos os resultados da pesquisa, com base no que nos diz o coordenador municipal do Programa e os professores-alunos que participam do Programa a partir de verbalizações sobre suas visões polifônicas acerca do programa Rede UNEB 2000 em tempo que reafirmam as possíveis contribuições do referido programa para a formação e a atuação do exercício docente no interior baiano.

Assim, esperamos com o estudo possa contribuir para as discussões sobre a política educacional da Bahia e, mais especificamente, do município de Euclides da Cunha e para as pesquisas empíricas sobre políticas públicas de formação do professor.

Por fim, vale salientar que as normas utilizadas para citações e referências bibliográficas são as Normas APA.

CAPITULO I
EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

1.1 A Educação como alvo de políticas educacionais: uma aproximação teórica

Para analisar a educação como política pública é necessário considerar as discussões teóricas mais amplas que tratam das políticas públicas como espaço que representa a materialidade da intervenção do Estado ou o ‘Estado em ação’ (Azevedo, 2004).

Durante os últimos 20 anos as políticas públicas e as políticas educacionais, têm se caracterizado como tema central de muitos estudos e pesquisas, possibilitando a constituição de um campo de investigação articulado, principalmente, à ciência Política e à Sociologia. Essas articulações possíveis têm sido destacadas por diversos autores. Sobre este assunto, afirma Teodoro (2003, p. 36) que “as políticas educacionais constituem um campo de estudo privilegiado, onde se podem ultrapassar muitas das divisões artificiais criadas entre disciplinas e campos científicos”.

Essas discussões surgiram, inicialmente, a partir do processo de abertura política após o período da ditadura militar nos finais dos anos 70 o que levou a defesa da restauração da democracia política no país. Esse momento, não significou, no entanto, a superação da lógica que permeavam as políticas formuladas pelo Estado autoritário do período anterior, mas, em certa medida, revelava certa continuidade das situações anteriores. Apesar de tal contexto, a abertura política favoreceu o debate sobre os princípios que deveriam definir as políticas educacionais no período, momento em que palavras como autonomia, participação e democratização passaram a dominar a discussão e as propostas de reformas da educação brasileira, nos níveis dos sistemas municipais, estaduais e federais de ensino.

Estudiosos passaram a se interessar pelo tema e a pesquisá-lo com maior profundidade para dar suporte às instituições educacionais e propagar o novo modelo de escola que se queria construir.

Em um balanço feito por esses estudos, Azevedo (2004) procurou demonstrar que a sua preocupação com a educação entendida como política a levou a atentar para o fato de que os vários problemas que continuam a cercar a educação estão relacionados às dificuldades de implementação dos objetivos definidos pelas políticas educativas, causando, assim, um agravamento dos níveis da desigualdade social que se encontra entre nós. O que significa dizer que existe uma grande distância entre objetivos e metas definidos pelas políticas e projetos educativos e o que ocorre na realidade. Tal aspecto nos chama a atenção ao acompanharmos a definição de políticas municipais para formação continuada de docentes, por exemplo. Aponta, ainda, que, na atualidade, as reformas educacionais têm em comum a

tentativa de relacionar escolarização, trabalho, produtividade, serviço e mercado. Aspectos os quais discutiremos mais detalhadamente a seguir.

Azevedo (2004) constrói suas análises partindo do princípio de que as políticas públicas como qualquer ação humana são definidas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem curso. As políticas públicas são, portanto, ações que guardam conexão com o universo cultural e simbólico ou, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social. Essa concepção, no entanto, caracteriza-se como um esforço atual para tentar compreender as contradições que permeiam o processo de formulação e implementação das políticas, buscando tanto nos elementos estruturais que as determinam, quanto nos aspectos subjetivos, ou seja, nos significados atribuídos pelos sujeitos no cotidiano, os elementos explicativos que dêem conta de sua expressão na realidade concreta.

No entanto, para compreendermos melhor as concepções teóricas sobre as políticas públicas, e mais especificamente sobre as políticas educacionais, faremos um esforço analítico com base no estudo de Azevedo (2004) para caracterizar algumas das mais significativas abordagens sobre a questão em foco. Buscamos, assim, tomando como referência o estudo da autora em referência, sistematizar o conjunto de algumas abordagens mais significativas e destacar as contribuições que cada uma delas pode oferecer para estudar e analisar as políticas públicas voltadas para o atendimento dos direitos sociais dos cidadãos.

A autora discute inicialmente a abordagem neoliberal que tem como ponto de partida o fato de questionar e ‘pôr em xeque’ o processo de aprofundamento da intervenção estatal. Para o neoliberalismo “menos Estado e mais mercado é a máxima que sintetiza suas postulações que visam à liberdade individual” (Azevedo, 2004, p.11)

Os neoliberais são defensores do “Estado mínimo” e acreditam que o mercado tem a capacidade de regular as relações entre o capital e o trabalho e consideram as políticas públicas, nos moldes como vinham sendo de finidas no modelo do ‘Estado de Bem Estar Social’ as principais responsáveis pela crise em que a sociedade mergulhou nos anos 70.

O modelo do Estado de Bem Estar ou Estado-providência (Welfare State) defende um tipo de organização política e econômica da sociedade que coloca o Estado como o agente promotor de amplas políticas de proteção social e organizador da economia. Neste perspectiva, o Estado deve regular a vida social, política e econômica do país em parceria com sindicatos e empresas privadas, cabendo ao mesmo garantir o bem-estar social mediante a oferta de serviços públicos de proteção à população.

Esta forma de organização político-social originou-se a partir da profunda crise econômica, ocorrida no final da década de 1920, denominada a grande depressão, e se consolidou posteriormente em função da ampliação do conceito de cidadania, decorrente de diversos aspectos, destacando-se entre eles: o fim do nazismo e do fascismo após a segunda guerra mundial, que configuravam os governos totalitários da Europa Ocidental; a hegemonia dos governos sociais-democratas na Europa e das correntes euro-comunistas que afirmavam a concepção de que certos direitos sociais são indissociáveis à existência de qualquer cidadão

Os princípios que definiam o ‘Estado de Bem-estar Social’ afirmavam que todo o indivíduo teria o direito, desde seu nascimento até sua morte, a um conjunto de bens e serviços que deveriam ter seu fornecimento garantido diretamente pelo Estado ou, indiretamente, mediante a ação de regulamentação do Estado sobre a sociedade civil. Esses direitos incluíam a educação em todos os níveis, a assistência médica gratuita, o auxílio ao desempregado, a garantia de uma renda mínima, recursos adicionais para a criação dos filhos, entre outros

No Brasil, durante os anos de 1970 e início dos anos 1980 podemos perceber um movimento no sentido de definir políticas que atendessem as demandas da população. No entanto, os gastos com as políticas definidas não eram percebidos como investimento produtivo, como preconizam os idealizadores do ‘Estado de Bem Estar’, mas antes assumiam o caráter de políticas assistencialistas destinadas a remediar a situação de pobreza e, como consequência, evitar os conflitos. Tinham, portanto, um caráter compensatório e não eram capazes de, efetivamente, criar uma maior eficiência econômica e produtiva e gerar novas riquezas, como previa o modelo do Estado de Bem Estar. Políticas e programas tais como: Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), Funrural, Ações Integradas de Saúde (AIS) do SUDS, do SUS, seguro-desemprego, entre outros, são exemplos claros da tentativa de universalização dos direitos sociais.

Há que se destacar o fracasso das políticas de universalização de direitos sociais no Brasil o que apresenta uma relação direta com as contradições decorrentes da base de sustentação financeira das políticas sociais definidas que têm sido organizadas de forma incompatível com os ideais de universalização.

Dessa forma, a política social brasileira, além de se mostrar insuficiente para cobrir as necessidades da população de mais baixa renda como também de evitar a continuidade da existência dos bolsões de pobreza e gerar novas riquezas, também excluem os segmentos de

alta e média renda, o que diferencia do tipo de universalismo implantado na maioria dos países europeus na fase áurea do Estado do bem-estar social. Assim, tais segmentos fazem uso cada vez mais freqüente dos sistemas privados de educação, saúde, previdência privada, entre outros, configurando uma sociedade profundamente desigual e injusta.

O texto da Constituição Brasileira de 1988, expressa essa contradição, pois, ao mesmo tempo em que defende a idéia da universalização das políticas sociais no Brasil, economicamente as condições para chegar de fato a esse universalismo se tornavam cada vez mais precárias. O contexto econômico da década de 1990, no Brasil, era marcado pelo crescimento dos juros das dívidas externas, principalmente do FMI¹ e pelas regras impostas pelo ‘Consenso de Washington’², que defendia os interesses do capital financeiro internacional e eram avessas a quaisquer iniciativas no âmbito das políticas sociais. Nesse contexto, os problemas decorrentes da crise econômica e nas finanças públicas bem como dos direitos constitucionais afirmados passaram a se constituir na principal preocupação daqueles que afirmavam a necessidade de promover uma reforma do Estado. Diante do que apresentamos acima, podemos dizer que a crise do ‘Estado do Bem-Estar Social’ no Brasil chegou antes que ele pudesse ser de fato implantado (Azevedo, 2004).

As críticas ao ‘Estado do Bem-Estar Social’ se sustentam na afirmação de que a intervenção do Estado estaria afetando a ordem no plano econômico e social, pois desrespeita os princípios da liberdade e da individualidade.

Essa crítica se configurou no principal argumento da ideologia neoliberal, defensora do Estado mínimo. No plano social afirma a necessidade da liberdade do mercado. As várias formas de proteção aos trabalhadores são vistas pelos neoliberais como fatores que tendem, de acordo com Libâneo (2007), a dificultar a livre iniciativa e a individualidade e acaba desestimulando a competitividade e infringindo a própria ética do trabalho. Defende ainda que

¹ FMI – Fundo Monetário Internacional

² O Consenso de Washington se caracteriza por um conjunto de medidas compostas por dez regras básicas formuladas em novembro de 1989 por economistas reunidos em Washington pertencentes a instituições como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, tomando por base um texto do economista John Williamson, do Internacional Instituto of Economy. Essas regras se tornaram a base da política oficial do FMI em 1990, e modelo a ser seguido para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países em desenvolvimento que se encontravam em dificuldades. Segundo Bresser Pereira “diante da crise da dívida externa, Washington, ou seja, o governo americano, o FMI, o Banco Mundial e os “think tanks” daquela cidade conceberam uma estratégia de ajuste fiscal, de ajuste das contas externas e de reformas orientada para o mercado. Essa estratégia podia ser resumida em dez pontos, entre os quais estavam o ajuste fiscal, o ajuste das contas externas, a privatização e as reformas comercial, tributária, previdenciária e trabalhista. (<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=1209> – Consultado em 08 de janeiro de 2009)

benefícios oferecidos pelo Estado, tais como seguro desemprego, auxílio maternidade, dentre outros são prejudiciais e contribuem para a desagregação das famílias e do pátrio poder.

Em relação às políticas educacionais os neoliberais as consideram como uma das permitidas e afirmam que as oportunidades educacionais devam ser consideradas como um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades entre os sujeitos sociais.

Azevedo (2004) atenta para o fato de que a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso a todos os níveis de ensino, mas sugere que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas e de oferta da educação com o setor privado. Para essa perspectiva, a participação do setor privado na educação seria uma forma de estimular a competição e o aquecimento do mercado mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços. Assim, ao diminuir o monopólio Estatal existente na área e reduzir o corpo burocrático da máquina administrativa, diminuiria também os gastos públicos. Essa é a lógica que predomina no final dos anos de 1990 e dos anos 2000, onde é configurada a ampliação da oferta privada da educação superior no Brasil.

Nessa ótica, as políticas públicas como total responsabilidade do Estado são postas em discussão. O enfoque neoliberal afirma, ainda, que os problemas que caracterizam a crise dos sistemas educacionais, na atualidade, são frutos da forma como foi se construindo o modelo de regulação assumido pelo Estado no século XX.

Vale destacar que a posição neoliberal que se afirma na atualidade, tem sua base em um conjunto de concepções formuladas ao longo dos séculos XVIII e XIX e que não são em sua maioria posições consensuais. Nesse sentido, Azevedo (2004) afirma que no interior da posição liberal podemos identificar duas posições principais: a teoria liberal clássica e a teoria liberal moderna da cidadania. Por sua vez caminhando na mesma perspectiva da identificação das divergências internas no interior do próprio liberalismo, Libâneo (2007) identifica duas posições: o liberalismo concorrencial e o liberalismo estatizante.

Durkheim é citado por Azevedo (2004) como o autor que forneceu os elementos que contribuíram para a estruturação da teoria liberal moderna da cidadania. Afirma, ainda, que é neste autor que se encontra, pela primeira vez, uma formulação mais precisa sobre a educação como política pública.

Segundo a autora, Durkheim procurou demonstrar que a crescente especialização e diferenciação das funções estavam comprometendo os valores comuns que seriam compartilhados no interior da sociedade tradicional, gerando um processo de desarticulação da “solidariedade mecânica” que dava lugar à “solidariedade orgânica” própria das sociedades

modernas. Assim, seria necessário ampliar o poder de regulação do Estado sem, todavia, suprimir a liberdade individual. Dessa forma “o lugar do indivíduo torna-se maior e o poder governamental menos absoluto” (Durkheim apud Azevedo, 2004, p.22)

A partir das origens da teoria liberal moderna da cidadania, cujas linhas gerais identificamos acima, podemos situar as correntes pluralistas e a social-democrática, pois as duas têm em comum a concepção de que as políticas sociais devem ser tratadas como instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades originadas do mercado.

Outro enfoque importante que precisa ser considerado nessa discussão é aquele que deriva dos estudos de Marx considerado como um paradigma importante do campo das ciências sociais e que, segundo Ianni (1990), amplia-se em um grande número de tendências e teorias, constituindo-se, posteriormente, em importantes referências nos estudos sobre as políticas sociais. Essa contribuição se vincula diretamente às contribuições sobre as raízes de classes das desigualdades sociais e da exploração que caracteriza a sociedade capitalista.

Segundo Ianni (1990), Marx considera a educação com um dos instrumentos de apoio nas organizações e na luta do proletariado contra a burguesia, muito embora este autor questione o papel do Estado burguês na promoção da educação do povo. Assim, a política pública, segundo referências colocadas no âmbito da dialética marxista, expressaria a relação entre a reprodução global das sociedades e a reprodução de cada setor para o qual se concebe e implementa determinada política.

Com base nessas discussões, a política educacional precisa ser compreendida como parte de uma totalidade maior e, portanto, em sua articulação com o planejamento mais global da sociedade, ou seja, com o projeto que se constrói e se materializa por meio da ação do Estado. Assim, para se ter uma compreensão dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se partir do pressuposto de que a mesma se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso em cada momento histórico e que expressam, ao mesmo tempo e contraditoriamente, segundo Azevedo (2004), elementos de sua organização estrutural e simbólica.

Autores como Muller e Jobert têm, segundo Azevedo (2004, p. 58), buscado estabelecer

“modelos analíticos que visam apreender a relação entre a intervenção estatal e a estrutura da organização social, investigando a relação dialética entre a reprodução global das sociedades e a reprodução de cada setor específico para o qual se concebe e implementa determinada política, mediadas pelas relações simbólicas” (Azevedo, 2004, p. 58).

Nessa perspectiva, quando tomamos a política educacional como foco de análise e, mais especificamente, as políticas para formação docente, não podemos esquecer que , é na escola e principalmente no cotidiano das salas de aula , que se concretizam as definições formuladas pelas políticas educacionais.

Por outro lado, ao tentar compreender os direcionamentos dados pelas políticas públicas no Brasil, bem como o seu processo de implementação no cotidiano, não podemos esquecer que, apesar do processo de modernização por que passa a sociedade brasileira e também a educação, o fio condutor das políticas vincula-se a trajetória do Estado brasileiro e da educação caracterizada historicamente como setor excludente e seletivo que nega o saber qualificado à grande parte da população.

As marcas conservadoras da história educativa são evidentes desde os primórdios da organização da educação como uma questão nacional. Tal trajetória é marcada por um modelo dual de ensino em que era claramente perceptível uma escola para os ricos e outra para os pobres. Marcas que perpassam a história política da educação brasileira até aos nossos dias e que se manifestam, principalmente, na dualidade entre ensino público e privado.

Nesse sentido, afirma Azevedo:

“evidencia-se a predominância da cultura escravocrata ainda presente na educação atual mediante a sua vinculação com interesses elitistas, com os espaços de poder, reflexo da rígida estratificação da sociedade brasileira, são elementos apresentados com a devida coerência histórica refletindo o processo de constituição da educação como setor. Apesar desses elementos indicados, é necessário reconhecer que as políticas educacionais atuais e as normas legais que definem o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional do sistema de ensino têm grande importância e precisam ser discutidas e submetidas à avaliação crítica constante ”. (Azevedo, 2004, p. 59)

Tal discussão se revela de forma mais explícita ao analisarmos o processo de reforma do Estado que ocorreu no Brasil, nos anos 90. Segundo Bresser Pereira (1997, p. 7), a partir dos anos 70 o Estado entrou em crise, situação que é explicada por alguns estudiosos como resultante do seu crescimento distorcido, transformado na principal causa do aumento das taxas de desemprego, aumento das taxas de inflação que ocorreu em todo mundo. Os neoliberais em resposta a essa crise criaram reformas econômicas voltadas para o mercado e passaram a defender a idéia do Estado mínimo.

A proposição do neoliberalismo e, conseqüentemente do Estado mínimo, sofre, nos anos 90, severas críticas. Afirma-se a inviabilidade da proposta conservadora de Estado mínimo, tentando demonstrar a ‘verdadeira natureza’ das reformas decorrentes desse modelo: uma condição necessária da reconstrução do Estado para que este pudesse realizar não apenas suas

tarefas clássicas de garantia da propriedade e dos contratos, mas também seu papel de garantidor dos direitos sociais e de promotor da competitividade do seu respectivo país.

Apesar das críticas e estudos realizados com relação à questão anteriormente sinalizada no Brasil, nos anos 1990 foi criado um ministério com a incumbência de promover a Reforma do Estado. Denominado MARE (Ministério da Reforma do Estado), teve como ministro Bresser Pereira, que foi o responsável pela condução do processo durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Bresser Pereira (1990) a reforma do Estado envolve quatro problemas: um problema político-econômico relacionado à delimitação do tamanho do Estado; outro, também de ordem político-econômico, voltado ao papel regulador do Estado; um terceiro econômico-administrativo que trata da recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar decisões políticas tomadas pelo governo; e por último, um político relativo ao aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar.

Na delimitação desse novo modelo de Estado estão envolvidas as idéias de privatização, ‘publicização’ e terceirização. Por outro lado, aparece com destaque a questão da desregulação da economia que diz respeito ao grau e a forma de intervenção do Estado no funcionamento do mercado. No que se refere ao aumento da capacidade financeira e administrativa para o governo fazer valer as suas decisões políticas a Reforma trata da redefinição das formas de intervenção no plano econômico e social com um discurso sobre a busca de eficiência, eficácia e efetividade nas políticas financeiras; na superação da crise fiscal. No campo administrativo afirma, por sua vez, a necessidade de superação da forma burocrática de administrar o Estado. Por fim, no aspecto relativo ao aumento da governabilidade volta-se para dois aspectos: a legitimidade do governo perante a sociedade e a adequação das instituições políticas para intermediação dos interesses.

No modelo anteriormente discutido o objetivo é fortalecer o Estado não no sentido anterior em que o Estado deveria assumir a função de intervenção e controle do mercado; mas agora no sentido da regulação dos vários setores sociais. Como pressuposto afirma-se os princípios do regime democrático como único regime que tem condições de garantir a estabilidade política e o desenvolvimento econômico sustentado.

Bresser Pereira (1990) dividiu a reforma do Estado em quatro partes com o intuito de facilitar a compreensão do processo e as distinções necessárias entre propriedade estatal, pública não-estatal e privada. As públicas não-estatais são entidades sem fins lucrativos;

organizações não governamentais, organizações voluntárias. E a privada, segundo o autor é a propriedade que se desenvolve voltada para o lucro ou para o consumo dos indivíduos ou dos grupos.

O resultado da reforma, segundo esse modelo, faria com que o Estado se tornasse mais eficiente e pudesse responder adequadamente às demandas dos cidadãos. Em parceria com a sociedade, o Estado reformado poderia responder aos mais variados anseios e interesses sociais, na medida em que estaria voltado para a promoção da capacidade de competição.

Bresser Pereira (1990) sintetiza seu texto chamando a atenção para a importância ativa dos cidadãos para o novo Estado, cujas reformulações incluem uma ressignificação da própria cidadania e o ressurgir de sujeitos sociais mais conscientes de seus direitos e deveres para atuar em uma sociedade de base democrática na qual a competição e a solidariedade estarão permanentemente em relação de complementação e contradição.

Nesse modelo, a educação e a sua gestão assumem papel fundamental. No caso da gestão da educação esta aparece permeada por um discurso de gestão gerencial focada em resultados. Para tanto, a participação da comunidade escolar, que passou a ser vista como cliente, é destacada. Ao professor também passaram a ser atribuídos novos papéis com exigências e responsabilidades cada vez maiores com relação aos resultados educativos. Um aspecto interessante desse período recente é que os secretários de educação em muitos municípios deixaram de serem secretários de educação para serem “gerentes”; e os diversos setores das secretarias deixaram de ser em diretorias para serem gerências de ensino.

1.2. O cenário contemporâneo, as novas funções sociais da escola e o papel do professor

No contexto contemporâneo a educação tem passado por amplas reformas sendo objeto de muitas políticas. Esse processo tem sido acelerado em função das mudanças profundas especialmente decorrentes das transformações científicas e tecnológicas globais e que exigem mudanças também no cotidiano das escolas.

Como afirma Libâneo

“A introdução de reformas educativas constitui, portanto, uma tendência internacional, decorrente de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas. Essas reformas expressam uma tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores”. (Libâneo, 2007, p. 35)

Dentre os aspectos mais enfatizados pelas reformas estão os relacionados à gestão das escolas e dos sistemas de ensino, e à formação dos professores. Nesse sentido, podemos observar que se privilegia, primeiramente, a organização e o funcionamento da escola, e, em seguida, o ensino focalizando a prática docente como principal responsável pelos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva, juntamente com a ênfase na formação continuada resultante de um modelo de organização social baseada na informação e no conhecimento tem gerado inúmeras políticas e projetos voltados à formação inicial e continuada dos professores.

Nesse contexto, a escola como instituição social vem sendo questionada sobre seu papel frente às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Elas decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, das novas exigências sobre o papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo, entre outros, num cenário que se convencionou chamar de globalização.

Esse tipo de discussão confirma a leitura feita por Libâneo (2007) sobre a educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea, quando diz que a escola vem sendo questionada sobre o seu papel diante dessas transformações. Para o autor, os acontecimentos do mundo afetam a educação de várias formas, logo se faz necessário

“um novo tipo de profissional, ou seja, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e de competências sociais e pessoais; modificam os objetivos e as prioridades da escola; modificam-se os interesses, as necessidades e os valores escolares; motivam alterações nas atitudes e práticas dos professores” (Libâneo, 2007, p. 52)

Libâneo ainda sinaliza para o fato de que a instituição escolar já não pode ser considerada o único meio de socializar “os conhecimentos técnicos científicos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de competências sociais” (Libâneo, 2007, p. 52) visto que para a vida prática as pessoas aprendem na fábrica, na rua, nos vídeos, no computador e mediante vários outros canais de aprendizagem.

Daí a necessidade, de acordo com o autor, de iniciar um processo de reestruturação dos sistemas educativos e de uma escola que possa integrar as mais diversas modalidades de educação (não formal, informal e profissional) além de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo.

Na visão do autor o ensino escolar deve contribuir para:

“Formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanente (capacitação permanente); fornecer promoção global que possa atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional; preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes; desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania; formar cidadãos éticos e solidários”. (Libâneo, 2007, p. 53)

Essas novas exigências quanto à função social da escola nos levam a refletir sobre o papel da instituição escolar nesse novo contexto marcado pelo desenvolvimento tecnológico, pela globalização e pelo dramático quadro de desemprego social que, a cada dia, exclui, seleciona e exige mais qualificação dos sujeitos profissionais.

Libâneo (2007) afirma que para compreender o papel da educação no contexto das transformações técnico-científicas é necessário conhecer os elementos técnicos e culturais envolvidos nesse processo na contemporaneidade. Assim, considera que no período mais recente vivemos um cenário marcado por “uma tríade revolucionária: a energia termonuclear, a microbiologia e a microeletrônica” (Libâneo, 2007, p. 63) e que essa tríade é que vai indicar os caminhos do conhecimento e as perspectivas do desenvolvimento da humanidade.

Sobre a tríade revolucionária o autor (Ibidem) elabora a seguinte análise

“A energia termonuclear é responsável pelos avanços e conquistas espacial, porém trouxe graves consequências e grandes riscos para a vida humana e do planeta. A revolução da microbiologia é responsável, também, por grandes avanços e perigos para a vida humana e do planeta. De um lado, o conhecimento genético dos seres vivos permite a produção de plantas e animais melhorados para o combate à fome e à desnutrição, o desenvolvimento de meios contraceptivos no auxílio ao planejamento familiar e ao combate da explosão demográfica e a luta pela eliminação de doenças congênitas, a clonagem, bem como a criação de vírus artificiais e a possibilidade de guerras bacteriológicas. A revolução da microeletrônica, por sua vez, é a que mais facilmente pode ser sentida e percebida. Estamos rodeados de suas manifestações no cotidiano”. (Libâneo, 2007, p. 63)

O autor descreve as três revoluções científicas e tecnológicas da modernidade, apresentando suas funções e contribuições específicas para determinados aspectos da realidade social. Aponta ainda os aspectos negativos, mas enfatiza os positivos e suas contribuições para o desenvolvimento e crescimento científico, configurando elementos básicos para nos auxiliar na compreensão do desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente.

Relacionada à tríade revolucionária evidenciada, o autor (Ibidem), destaca, especialmente, as mudanças decorrentes da revolução informacional. Essa revolução tem por base o contínuo avanço das telecomunicações, dos meios de comunicação (mídia) e das novas

tecnologias de informação. Tais avanços tornam o mundo pequeno e interconectado por vários meios, sugerindo-nos a idéia de que vivemos em uma aldeia global. As informações circulam de maneira a encurtar distâncias e reduzir o tempo, o que se deve à multiplicação dos meios, dos modos e da velocidade com que são propagadas ou acessadas atualmente.

A revolução informacional se caracteriza, por sua vez, como a base de uma nova forma de divisão social e de exclusão: de um lado, os que têm o monopólio da informação; de outro, os excluídos da informação. Por isso, o acesso ao mundo informacional consiste cada vez mais em uma troca entre proprietários privados que acessam a informação atual, verdadeira e criadora de modo flexível (Lojkin apud Libâneo, 2007. p. 69), a fim de se capacitarem para a tomada de decisões. Essa informação de massa é, portanto, dominada pelo mercado capitalista, que em função de interesses determinados a torna insignificante, volátil e pobre de conteúdo, mas fundamental para a criação das condições objetivas para a formação de uma cultura de massa mundial que favorece a globalização e acumulação do capital.

O processo de globalização, nos moldes apresentados acima, traz implicações importantes para as escolas e para a formação de professores uma vez que envolvem neste percurso novas formas de comunicação, informação de construção e divulgação do conhecimento. Uma nova linguagem surge e faz circular por meio de si termos que se tornam comuns, influenciando profundamente o fazer educacional e o cotidiano das escolas. Incluem-se ainda os diferentes mecanismos de informação digital, de acesso à informação e de pesquisas e ligações entre disciplinas e áreas do conhecimento que precisam estar sempre atualizadas e qualificadas. Neste contexto tem-se destacado a educação à distância ou a chamada “educação virtual” que vem crescendo de forma sistemática no país, viabilizando o acesso aos cursos de nível superior aos professores nas universidades ‘virtuais’, principalmente nas cidades onde não existem universidades presenciais.

Torna-se cada vez mais evidente o fato de que revolução tecnológica está favorecendo o surgimento de uma nova sociedade, marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento, ou seja, de uma sociedade técnico-informacional ou sociedade do conhecimento. Esta se caracteriza, ainda, por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento, que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação.

Essa centralidade ocorre porque a educação e o conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. Tornam-se claras, assim, as conexões educação-conhecimento e

desenvolvimento-desempenho econômico. Nessa direção a educação passa a se constituir um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento.

Por isso, no campo da educação, vai se definindo um projeto de elevação da qualidade de ensino nos sistemas educativos (e nas escolas), com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas e exigidas pelo mercado. Obviamente, trata-se de um critério mercadológico de ensino expresso no conceito de qualidade total.

No âmbito dos sistemas de ensino e das escolas se procura reproduzir a lógica da competição e as regras do mercado com a formação de um ‘mercado educacional’. Busca-se a eficiência pedagógica por meio de uma pedagogia da concorrência, da eficiência e dos resultados da produtividade (Libâneo, 2007)

A universalização e melhoria da qualidade de ensino, a elevação da escolaridade, a preparação tecnológica e a formação geral, abstrata, abrangente e polivalente dos trabalhadores passam a fazer parte das recomendações dos órgãos internacionais e nacionais formuladores de políticas educativas.

Esse contexto levou a um grande movimento de reformas educativas no mundo e, como não poderia deixar de ser, também no Brasil. No que se refere ao trabalho docente, as reformas educacionais trouxeram muitas alterações para a vida dos professores, bem como para a sua formação. No Brasil, as novas exigências decorrentes das mudanças socioeconômicas fazem com que os professores vivam tempos permeados por contradições, pois, se por um lado, têm suas responsabilidades e tarefas ampliadas, por outro, muito pouco lhes é oferecido em troca. A consolidação da carreira do Magistério continua apresentando as mesmas dificuldades existentes há muito tempo: política salarial docente em desvantagem estrutural para certas regiões geográficas, defasagem do poder de compra dos salários, preconceito, condições de trabalho precário, pouco investimento do poder público no espaço público escolar entre outros.

A análise da profissionalização dos educadores deve ser efetuada levando em conta as condições históricas, sociais, políticas e sociais em que a profissão é exercida. A organização dos profissionais de ensino ocorre nas dimensões trabalhistas, política, sindical e científica – esta última envolvendo a produção do conhecimento tanto nas áreas essencialmente pedagógicas como nos diferentes campos do saber e em sua relação com o ensino, o que pressupõe considerar o processo de sua formação inicial e continuada.

A totalidade do espaço educativo contemporâneo, no contexto do qual os professores atuam, se configuram as várias exigências e responsabilidades desses profissionais. Entre elas têm se destacado: conhecer bem a matéria; saber ensiná-las; relacionar o ensino à realidade do aluno e ao seu contexto social; ter uma prática de investigação sobre seu próprio trabalho; participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da escola, entre outras, conforme prevê a LDB 9.394, de 1996.

Dos professores, além da responsabilidade de dirigir uma classe, exige-se que participem como membros de uma equipe de trabalho em que as questões da vida escolar sejam discutidas, decididas e definidas as formas de ação, de modo que a estrutura e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que nela atuam (professores, diretores, coordenadores, funcionários, alunos).

Os estudos contemporâneos sobre o sistema escolar, as políticas educacionais e os profissionais que nele atuam têm-se centrado na escola como unidade básica para a definição de objetivos e metas. A idéia de ter as escolas como referência para a formulação e gestão das políticas educacionais não é nova, mas sua importância tem aumentado no planejamento das reformas educacionais exigidas pelas recentes transformações do mundo contemporâneo. Por essa razão as propostas curriculares, as leis e as resoluções referem-se atualmente a práticas organizacionais como autonomia, descentralização, projeto pedagógico -curricular, gestão centrada na escola e avaliação institucional e nesse cenário, o papel do professor tem se destacado, como também as exigências em torno da 'profissionalização do docente'.

Nesse sentido, vale ressaltar que o professor precisa recuperar a confiança em si, percebendo-se como alguém capaz de exercer o seu papel com competência e conhecimento. Afinal, ele exerce uma atividade intelectual e precisa conscientizar-se da importância de seu trabalho. Ele auxilia na formação da personalidade da criança, do jovem e do adulto. Ele é o modelo de comportamento de muitos alunos e, por isso, tem de decidir que tipo de homem quer formar, com que valores, com que características, para que tipo de sociedade.

Diante do exposto pode-se afirmar que a formação docente se faz por duas vias: as vias externas, representadas por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados e outro; e a via interior que é a indicação à qual cada professor se submete relativa ao cumprimento de seu papel social.

A partir dessa concepção necessitamos discutir e repensar os padrões definidos como referência para a formação de professores e suas marcas advindas das decisões em escala

mundial. Com tal sentido, no capítulo seguinte, iremos aprofundar essa discussão, tratando mais especificamente do processo de formação de professores no Brasil.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM RECORTE TEMPORAL DE 1990 À CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo, abordaremos aspectos importantes do cenário considerado no capítulo anterior, com destaque, agora, para o tema das políticas de formação docente no período entre os anos de 1990 até a atualidade, visando compreender a partir de que momento a formação docente surge como objeto prioritário das políticas educativas nacionais.

Para tanto, faremos uma breve reconstituição histórica dos encaminhamentos efetivados em termos da formação docente no Brasil, com o intuito de apresentar elementos que auxiliem na compreensão da priorização da formação e profissionalização dos professores no período mais recente.

Ainda neste capítulo, faremos uma discussão sobre os parâmetros de definição das políticas de formação docente no que se refere às competências dos governos federal, estadual e municipal, destacando aspectos da atuação do Governo do Estado da Bahia sobre a temática em análise.

2.1 Formação docente como objeto prioritário das políticas educativas: um breve recorte histórico e o debate atual sobre a questão

A condução dos destinos da educação brasileira, historicamente, esteve dividida entre os que pensam e decidem e os que executam a educação no cotidiano das salas de aula. Para os primeiros nunca foi exigida uma formação específica na área educacional, mas principalmente uma vinculação política, já que se tratava mais de cargos de mando e poder. Para os segundos, a formação específica foi, durante muito tempo, relegada ao segundo plano. Nos últimos anos, no entanto, este tema passou a se constituir num dos mais debatidos no campo educacional.

Entretanto, ao observarmos o tratamento dado à questão da formação dos docentes no Brasil percebemos que durante longo tempo se revelava um apego à questão dos métodos adequados de ensino, vistos como receitas a serem seguidas pelos professores, e uma constante busca por programas de formação docente que oferecessem métodos e técnicas capazes de serem seguidos pelos professores no dia dia-a-dia na sala de aula.

Nessa direção, ao fazermos um retrato da história da formação de professores no Brasil, observamos que a oficialização inicial da formação de professores como uma questão nacional a ser regulada pelo governo só aparece em 1931, no decreto de nº 19.851, de 11 de Abril. No artigo 8º, aparece a obrigatoriedade de se incluir na estrutura universitária uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras voltada para a formação de professores. No entanto, mesmo tendo sido previsto em lei este espaço para formação de professores, não se

concretiza de imediato, pois a intenção não foi consumada na prática. Somente em 1939 foi implantada uma Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, cuja função era a profissionalização e a preparação de candidatos para o Magistério do ensino secundário e normal, agregando a seção especial de Didática, em seu ano posterior e como uma parte específica.

Nos cursos criados nos anos de 1934 na Universidade de São Paulo e em 1935 na Universidade do Distrito Federal, apresentava-se a formação pedagógica com um caráter distinto do caráter científico dos cursos de bacharelado. Assim, os cursos eram estruturados segundo o esquema que ficou conhecido como 3 + 1. O aluno cursava três anos em um determinado curso (bacharelado) e ao final fazia mais um ano de formação pedagógica habilitando-se para o exercício do magistério.

Essa situação, aos poucos, foi se modificando até a década de 1950, quando ocorreu a expansão dos cursos de licenciatura no país.

No entanto, podemos afirmar que só a partir de 1970 é que se propagaram experiências de construção de uma identidade para cursos de formação de professores nos níveis médio e superior, passando a formação do educador a requerer tanto a assimilação dos conteúdos oferecidos nos programas de ensino, como a capacidade de lidar com os desafios que a realidade social viesse a apresentar.

Esses desafios estão relacionados, como afirma Ferreira (2006, p. 21),

“a crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, que configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador e, em decorrência, a ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, ou, em outras palavras, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação final e acuidade visual, passa a ser medida pelo conhecimento, compreendido como domínio de conteúdos e de habilidades superiores”.

Ocorrem, neste contexto, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, mudanças importantes nas carreiras dos diversos tipos de profissionais entre os quais a carreira profissional do professor. É preciso destacar, no entanto, que o novo cenário sócio-econômico, político e global levou a uma mudança importante no perfil do professor em decorrência das novas exigências colocadas para a função social das escolas no mundo contemporâneo.

Dentre tantas novas exigências destacam-se aspectos tais como: necessidade de formação cultural dos alunos em que a diversidade presente na sociedade precisa ser reconhecida e respeitada; desenvolvimento de competências voltadas para o desenvolvimento de uma visão ampliada sobre os processos sociais; integração entre a formação humana que cultive a solidariedade e o respeito à diferença, mas que atenda, também, às novas exigências do mercado de trabalho, entre outras.

Na contemporaneidade e nesse novo cenário escolar, afirma-se como pós-modernidade não se pode mais aceitar professores que ao manterem velhas práticas não cultivem a inovação; continuem ministrando aulas descontextualizadas e herméticas, acreditando que, por já terem frequentado um curso que lhe proporcionou a formação específica para a docência, já estejam preparados para o resto de suas vidas profissionais. Além do mais, a própria legislação passa a exigir a graduação no âmbito de curso de licenciaturas para candidatos e profissionais do magistério.

É nessa ótica que nos anos 1980 e 1990 as práticas dos professores passaram a ser alvo de discussão e sugestões quanto à necessidade de investir em qualificação, acreditando-se que assim, por consequência, a escola melhoraria seu desempenho. Afirma-se de forma enfática, nesse período, a necessidade de resgatar o desenvolvimento do profissional professor na escola e evidenciar que o mesmo precisa desenvolver competências para o planejamento de novas condições de aprendizagem de seus alunos. A perspectiva que se afirma é a de tratar o trabalho docente como aspecto fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e, portanto, de destacar os aspectos relativos à formação, como estratégia para a aprendizagem do aluno de forma eficiente e eficaz.

Na abordagem sobre a formação do professor na contemporaneidade, consolidou-se uma perspectiva que se articula ao debate mais recente sobre o processo de construção de conhecimento, destacando o lugar que este profissional deve ocupar na sociedade pós-moderna. Define-se a formação docente como voltada a uma visão holística em que o processo educativo deve ser percebido como contínuo e real e refletir diretamente na vida e na formação dos sujeitos.

Devemos observar, no entanto, as condições que cada profissional tem para desenvolver suas habilidades, pois, não se pode exigir do professor aquilo que não é disponibilizado para tornar eficaz a sua práxis. Significa dizer que, muitas vezes, as condições reais de existência da escola são desprezadas em nome da busca da eficiência do trabalho docente como saída para as dificuldades vividas pelas escolas no Brasil.

Nessa discussão é preciso considerar que o sucesso da escola deve ser construído com base no tripé professor-aluno-família. Assim, o professor para ter bom rendimento com o seu trabalho necessita de condições adequadas para desempenhar suas funções. Daí percebe-se que não se pode observar apenas, o professor, mas também todos os elementos que interferem e faz parte diretamente do desenvolvimento de trabalho de ensino-aprendizagem, aspecto que, obviamente, definem os percursos e trilha da carreira docente.

Tratar a formação dos professores com base em princípios que considerem os aspectos anteriores significa dar atenção à garantia do acesso e permanência com sucesso de amplos segmentos sociais ao ambiente escolar. Portanto, este deve ser um dos propósitos da formação inicial e continuada dos professores, devendo os espaços de sua formação ser considerados como espaços de reformulação, análise e reconstrução do processo de mudança educacional (Perrenoud, 2002), reconstrução que envolve a tomada de posição sobre um determinado projeto social.

Nesse sentido, Alves (2002) ressalta que as propostas formativas não são neutras, pois se orientam em função de determinados valores, conceitos e culturas sobre a escola, os professores e a mudança. Portanto, variam de acordo com fatores diversos que se expressam de forma concreta nos projetos de formação a serem implantados. No conjunto desse debate, Alves (2002) apresenta uma série de orientações conceituais que influenciaram e ainda influenciam a formação dos professores, descritos na Figura 1.

Figura 1 – Orientações conceituais que influenciaram a formação dos professores

1. Orientação prática: é um enfoque no qual se destaca a dimensão artística do ensino. (...) A aprendizagem é produzida como resultado da experiência e da observação do profissional, destacando -se como principal estratégia formativa a aprendizagem obtida na prática. Essa concepção reduz a formação inicial a uma aprendizagem prática, sem referenciais teóricos. 2. Orientação acadêmica: concebe a formação de profissionais como um processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, cuja meta é dotá-lo de uma formação orientada para o domínio dos conceitos e da estrutura disciplinar da matéria a ser ensinada.
3. Orientação tecnológica: entende o professor como um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico, produzido por outros e transformado em regras de atuação. Centra sua atenção no conhecimento de habilidades para o ensino. A metáfora do professor como operário (Martínez Bonafé, 1995), que aplica procedimentos padrão, ou a do especialista que proporciona “receitas” aos professores sobre como atuar, serve como exemplo dessa orientação tão representativa da formação de profissionais na educação(...). No entanto, a incapacidade da tecnologia pedagógica para guiar a prática (formadas por fatos sociais, imprevisíveis, singulares, etc.), assim como para ajudar em sua reconstrução fizeram com que esse modelo tenha sido fortemente criticado. Em última análise, nas palavras de Marcelo (1994, p. 189), “o importante não é possuir habilidades ou competências, mas que os professores sejam sujeitos intelectualmente capacitados para selecionar e decidir qual é a habilidade mais apropriada para cada situação”. 4. Orientação personalista: concebe a educação como dependente de processos biográficos particulares, destacando o caráter pessoal do ensino, no sentido de que cada sujeito desenvolve suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenômeno educativo. Aprender, portanto, não é só adquirir conhecimento ou habilidades, mas um processo de transformação e desenvolvimento pessoal. 5. Orientação social reconstrucionista: coloca a necessidade de superar a racionalidade técnica que tanto influenciou na formação de professores, propondo uma orientação crítica e concebendo a reflexão como um instrumento básico de aprendizagem. (...).
Fonte: Marcelo, 1994 in Alves (2002)

Ao tomar por base o quadro acima, podemos observar a importância de se definir de forma explícita a perspectiva que deve conduzir uma proposta de formação de professores que deve estar articulada ao perfil do profissional exigido para o novo cenário que demarca as ações da escola. Isso significa que as propostas de formação definidas, sejam elas iniciais ou continuadas, são delineadas em função de projetos políticos e sociais determinados e em função dos grupos de poder que representam interesses sociais mais amplos e que se expressam mediante determinadas políticas públicas.

Dessa ótica, observamos a demarcação de um modelo formativo que busca adequar a formação do docente às novas exigências das sociedades contemporâneas, especialmente ao incorporar algumas discussões do campo da Pedagogia e da Psicologia que focalizam prioritariamente as formas como os alunos aprendem e se inserem no mundo. Por outro lado, observamos certo desprestígio da discussão sobre o fazer educativo como fazer político, tanto na formação quanto nas práticas dos professores, principalmente quando observamos os

projetos de formação continuada desses profissionais. Esse aspecto pode ser evidenciado no destaque dado ao currículo por competência que tem marcado os cursos ministrados para os professores; ou muitas vezes, uma formação que enfatiza a importância da reflexão sobre o fazer docente, deixando em segundo plano o debate sobre as referências teóricas que sustentam as práticas humanas em todos os níveis.

Nesse sentido, podemos perceber que as políticas de formação de professores delineadas, por exemplo, através de diretrizes curriculares nacionais, ou outros meios, definem como fundamental uma formação que: auxilie o aluno a tomar posse do conhecimento; torne o aprendizado eficaz e estimulante, objetivando o desenvolvimento dos alunos para o mundo do trabalho cooperativo; valorize a cultura para a vida diária e para o aluno ter a capacidade de reproduzir uma tradição cultural ao tempo que consiga constituir e ampliar alternativas; integrem o aluno com as ofertas de formação no contexto escolar e fora dele; projete e organize trabalhos disciplinares e interdisciplinares; colaborem com o mundo de forma que o aluno consiga interagir com a sociedade e individualmente, entre outros aspectos (Alves, 2002).

Assim, se afirma a necessidade de formar o docente que apresente autonomia para atuar profissionalmente e na busca do conhecimento; que seja responsável pelo estabelecimento de boas relações com a comunidade. Percebe-se nesse discurso, que aquilo que se espera do professor é muito mais do que ele consegue construir em suas experiências formativas e em suas vivências profissionais nas instituições, verificando-se que tais processos muitas vezes não têm contribuído para construir a autonomia dos sujeitos nesses níveis. Além disso, negligencia-se, de certo modo o aspecto político da formação e da atuação do professor no espaço escolar e comunitário, além dos espaços educativos não formais.

Portanto, a questão da formação do professor não pode se desvincular de seu tempo, nem de suas vivências, concepções e interesses. Nesse sentido, como afirma Marques (1992) o homem precisa estar em constante formação, fato decorrente de sua própria condição humana e que se realiza segundo as exigências de seu ser e de seu tempo, e que vai muito além de seu viver no dia-a-dia fruto da existência no reino das motivações imediatas.

Para evidenciar com mais propriedade as questões vinculadas ao debate atual sobre o perfil de professor a ser formado, é preciso considerar mais detidamente as diretrizes que têm marcado as políticas e programas de formação no Brasil, aspecto que analisaremos mais detidamente a seguir.

2.2 Tendências e diretrizes de políticas de formação docente: alguns elementos para discussão

A partir dos anos oitenta, no Brasil, podemos perceber um grande destaque para discussão sobre o processo de formação de professores, com ênfase na relação entre tal formação e a sua importância para a melhoria da qualidade do sistema público de ensino. Nessa discussão, sobressaía a idéia de que era necessário construir um novo perfil de professor.

A discussão se expressava a partir de duas concepções: uma primeira vinculada às propostas do governo Federal, articulada às tendências das reformas liberais formuladas pela Inglaterra e Estado Unidos e adotadas pela América Latina. Essas tinham o intuito de adequar às políticas educativas às exigências da reforma do Estado que era implantada nesse período, segundo os princípios do neoliberalismo, adequando a formação às exigências do mercado, conforme discussão formulada no capítulo anterior; uma segunda vertente empenhada em destacar o caráter sócio-político da atuação dos professores, afirmava a necessidade de formar profissionais críticos, conhecedores dos problemas do mundo atual e capazes de realizar práticas docentes críticas voltadas à transformação das condições da escola, da educação e da sociedade.

As lutas travadas entre as duas concepções sinalizadas fizeram surgir projetos e experiências inovadores no campo da formação docente. Por outro lado, as lutas políticas encabeçadas pelos movimentos dos professores organizados em sindicatos e associações, etc., em conjunto com outras categorias de trabalhadores, conseguiram interferir com contribuições importantes no texto da Constituição Brasileira, promulgada em 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Apesar das referidas interferências, se pôde observar a incorporação de determinados aspectos defendidos pelos segmentos referidos, sem que os fundamentos filosóficos e políticos que estavam na sua base tivessem sido incorporados de uma forma mais ampliada, como tradicionalmente tem ocorrido no processo de formulação de políticas públicas no Brasil.

Um exemplo importante do processo que ocorreu nesse período foi a participação dos educadores na discussão sobre o modelo de formação a ser implementado no Brasil que resultou na criação de fóruns de debates nacionais sobre a formação dos profissionais da educação no Brasil, na década de 1980 e 1990.

As propostas dos educadores com respeito à forma como deveria ser encaminhado o processo de discussão sobre a reformulação dos cursos de formação de professores devem ser entendidas como uma busca de participação efetiva nas decisões relativas ao sistema educacional. Reafirmam-se essas reivindicações em muitos dos encontros realizados para discutir o problema da formação do educador durante toda a década de 1980.

No debate sobre a formação do educador a idéia de uma base comum nacional da formação se materializou como principal bandeira de luta de um movimento nacional pró-formação do educador, que foi apresentada pela primeira vez no Encontro Nacional para a 'Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação', realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983.

Como afirma Scheibe e Aguiar (1999) este movimento surgiu no bojo do processo de redemocratização do país em consonância com a organização de diversos segmentos sociais, como fruto do anseio por participação entre os educadores manifestados após as eleições de 1982. Como fruto desse significativo momento político passou a ser organizados encontros em vários estados e municípios, tais como: o I Congresso Mineiro de Educação, o I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro e do Fórum de Educação do Estado de São Paulo. No âmbito nacional, os educadores engajavam-se na luta pela reformulação do curso de pedagogia e das licenciaturas, contrapondo-se às reformas definidas nas instâncias oficiais.

A discussão sobre a base comum aparece constantemente tanto entre os representantes do movimento dos educadores quanto nas propostas formuladas e defendidas pelo MEC. A questão vai ser retomada durante a 36ª Reunião da SBPC, em 1994, ocasião em que se expressavam entendimentos diversos sobre o que deveria ser a base comum nacional da formação do educador. Nesse sentido, Scheibe e Aguiar (1999, p. 228), sistematizam as seguintes propostas expressas nesse encontro:

“a) A base comum seria a garantia de uma prática comum nacional a todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação. (...) Esta base comum deve contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, em face da realidade em que vai atuar (...).

b) A base comum seria considerada como uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental. Essa concepção básica de formação do educador deve traduzir uma visão de homem situado historicamente, uma concepção de educador comprometido com a realidade do seu tempo e com o projeto de uma sociedade justa e democrática.

c) A base comum às várias licenciaturas deve principalmente destinar-se ao compromisso político do educador, o que implica a formação da consciência crítica.

Daí ser necessário incluir um corpo de conhecimento fundamental, que aprofunde o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, dentro de uma abordagem crítica, que explore o caráter científico da educação, tomando como referência o contexto socioeconômico e político brasileiro”.

Ainda segundo Scheibe e Aguiar (1999, p. 228-229) outras concepções foram construídas no interior do debate sobre o sentido a ser atribuído à ‘base comum nacional’ no âmbito da CONARCFE (atual ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), entre as quais se destacam:

“princípio que permita avançar na formação dos profissionais do ensino necessários à luta, no plano educativo, pela transformação da sociedade brasileira (1986); ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação (1990); instrumento de luta e norte para a reformulação dos cursos de formação do educador”. (Scheibe e Aguiar (1999, p. 228-229)

No processo de discussão encabeçado pelo movimento nacional dos educadores considerava-se, e ainda se considera que deve ser tratada, de forma inseparável, a discussão sobre um projeto para o curso de Pedagogia e para os demais cursos de licenciatura. Nesse sentido, afirmam Scheibe e Aguiar (1999, p. 229) que se firmou a

“compreensão que levou o movimento a uma formulação que desde então não só tem norteado a ação da ANFOPE, como constitui um fator aglutinador de educadores e instituições de ensino que se posicionam nessa perspectiva: a defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação que contemple formação inicial, carreira, salário e formação continuada”.

No período situado após a aprovação da LDB, em 1996, as posições em confronto se expressaram de forma mais nítida em torno da criação de novos espaços e novos formatos para a organização dos cursos de formação dos profissionais da educação. Com a LDB foram criados os Institutos Superiores de Educação (ISE), abrindo espaços para a materialização das concepções que sofreram severas críticas no interior do debate nacional. A criação do ISE afirmava o caráter técnico-profissional que devia caracterizar os cursos de formação de professores, conforme os seguintes parâmetros: a) Curso Normal Superior para formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental; b) cursos de licenciatura voltados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; c) programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis.

Segundo avaliação de Scheibe e Aguiar (1999) sobre esse processo de formatação dos cursos de formação de educadores, o mesmo revelava com esse posicionamento que

“O Conselho Nacional de Educação (em que pese a posição de conselheiros que se opunham a esse encaminhamento) deu seu aval às políticas ministeriais que, seguindo a orientação dos organismos internacionais, dão nova configuração à formação dos profissionais da educação no Brasil. Tais medidas são saudadas por muitos com euforia, sobretudo pelos ‘homens de negócios da educação’, que vislumbram o “filão” que representa a oferta de cursos de licenciatura de curta duração, uma vez que “o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional” (Res. CP nº 1, de 30/9/99) darão respaldo legal à oferta de cursos ministrados em tempo recorde com carga horária diminuta. Com tais medidas, o governo federal cria um nicho no mercado para o setor privado, o que já pode ser visualizado pela corrida de determinados grupos empresariais dispostos a entrar nessa seara que lhes parece promissora”. (Scheibe e Aguiar, 1999, p. 230)

Na contemporaneidade e como fruto dos debates travados ao longo dos anos 1980 e 1990 o movimento dos educadores voltados à discussão sobre a formação dos profissionais da educação e, mais especificamente, dos docentes construiu uma concepção que pode ser sintetizada nas seguintes orientações:

“ A formação para a vida humana, forma da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica; a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de forma de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional são os princípios básicos para os cursos de formação dos profissionais da educação”. (ANFOPE, 2000, p.37)

Apesar dos princípios defendidos como orientadores para a estruturação dos currículos dos cursos para formação dos profissionais da educação, decorrentes dos estudos e debates promovidos pelos educadores nos encontros e congressos realizados ao longo dos anos 1980 e 1990, surge nesse período um novo discurso que se afirma através das publicações de portarias e diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em que se afirma um novo paradigma curricular orientado pelo conceito de competências.

Esta concepção vai ser, a partir de então, amplamente criticada pela ANFOPE que, com base em análises que se pautam nos princípios produzidos e defendidos pelo movimento dos educadores desde 1983, considera a concepção de currículo por competências apresentada nos documentos do CNE um enfoque que dá prioridade ao fazer prático, ao saber fazer, desconsiderando a formação cultural e humana ampliada.

Ainda segundo a posição da ANFOPE (2000) a abordagem por competência não vê a necessidade da produção do conhecimento teórico a partir da realidade concreta como um princípio importante da formação docente, além de ignorar a Base Comum Nacional (BCN) defendida pelo movimento dos educadores. A ANFOPE apregoa que a BCN *é o*

“princípio norteador da formação dos profissionais da educação sendo concebida não como currículo mínimo, e sim como uma concepção básica de formação que orienta a definição de conhecimentos fundamentais para o trabalho pedagógico, da articulação da teoria e prática e das relações entre educação e sociedade ” (ANFOPE, 2000, p. 27)

Esse debate se articula diretamente com a discussão em torno da criação do Instituto Superior de Educação (ISE) e do Curso Normal Superior. Através do Decreto 3.276/99, publicado pelo MEC. Nesse caso, a formação do professor de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e da Educação Infantil deveria ser feito em Cursos Normais Superiores, a ser ministrado nos Institutos Superiores de Educação (ISE).

A partir desse momento, inicia-se um intenso debate em torno do Curso de Pedagogia, visto pelo movimento, como local preferencial de formação do educador e especialmente dos professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. O novo espaço definido aprofunda o confronto entre os movimentos dos educadores e o CNE, inclusive em função dos elementos que toma como norteadores da organização curricular do Curso Normal Superior, tais como: diferenciação entre pesquisa científica ou acadêmica e a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor; a defesa de um processo autônomo, e uma estrutura própria distinta dos cursos de bacharelados e dos programas ou cursos de formação de especialista em Educação para a formação dos professores; organização curricular que deve priorizar a agilidade dos cursos, devendo o mesmo ser realizado em menos tempo (três anos).

Nesse contexto de lutas políticas em torno de um projeto de formação de professores, a ANFOPE (2000) afirmava a defesa de uma política global de formação dos profissionais de educação, com prioridade para a formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário e carreira.

Em contraposição a concepção de competência reafirmada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), materializada na criação dos ISEs e do Curso Normal Superior, a ANFOPE

apresenta uma lista de princípios³ que afirma como fundamentais para direcionar a estrutura e a organização curricular e institucional dos cursos voltados à formação dos profissionais da educação, com destaque para os aspectos da relação teoria e prática; da sólida formação teórica e interdisciplinar; do tratamento do conhecimento como produção coletiva; do entendimento da gestão democrática como instrumento de luta e formação do educador; do compromisso social do profissional da educação e da formação continuada como necessidade do profissional da educação (ANFOPE, 2000)

A afirmação desses princípios se dá imersa num contexto em que a educação passa a ser vista como setor estratégico para o novo cenário de reformas políticas e econômicas do sistema nacional e global, e em que as discussões sobre a formação dos professores aparecem como questão privilegiada dada à responsabilidade que se atribui a mesma para a melhoria da qualidade da educação básica.

Nesse contexto, novos debates sobre perfil profissional e identidade do professor passam a ser construídos, principalmente com base na idéia das competências e habilidades, e

-
- ³ 1. Sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
2. Conceber os cursos de formação dos profissionais da educação como momentos de produção coletiva de conhecimento, buscando para isso novas formas de organização curricular nas várias instâncias de formação, em particular nas licenciaturas cuja estrutura atual fragmenta e separa, no tempo da formação e no espaço curricular, as disciplinas “de conteúdo específico” das disciplinas “de conteúdo pedagógico e educacional”, teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo.
3. Unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.
4. Gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como “superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.
5. Compromisso social do profissional da educação, e com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;
6. Trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento permite a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular e da responsabilidade do coletivo escolar.
7. Incorporar a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno/professor retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização a partir do contato com o mundo do trabalho (ANFOPE, 2000 p.37).

assume lugar de destaque a proposta de formação continuada em detrimento da discussão sobre uma base curricular ampliada e sólida como espaço da formação inicial do profissional da educação.

Essas iniciativas encontraram resistência por parte das entidades acadêmicas e sindicais representativas dos profissionais da educação que, por sua vez, tentaram influir no processo de construção e definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, aprovadas em 2002 (Resolução CNE/CP 1/2002), tendo por base o Parecer do CNE/ CP 09/2001 (BRASIL, MEC, 2005, p. 13).

Nesse sentido uma das mais importantes revistas do campo educacional, a Revista Educação e Sociedade, publicou em 2005, um editorial assinado pelas três maiores entidades representativas do movimento de educadores: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd); Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE) Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em que apresentam duras críticas ao Projeto de Resolução do Conselho Pleno do CNE que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais* para os cursos de graduação em pedagogia. Nesse momento o movimento reafirma duas teses sobre o curso de pedagogia, a saber:

“Tese 1: A base do Curso de Pedagogia é a docência

Tese 2: O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado” (ANPEd, ANFOPE, CEDES: p. 04, 2005)

A ênfase no papel do professor para fazer frente aos problemas da escola pública também tem sido objeto de crítica por parte do movimento docente. Afirma-se que a formação de professores não pode ser vista como a solução para todos os problemas da escola, mas sim como um dos aspectos que contribui para melhorar a sua qualidade. Esse debate tem gerado muitas controvérsias, pois, na maioria das vezes, o tipo de discurso que sustenta esse argumento não considera uma série de outros problemas que repercutem diretamente no desenvolvimento do trabalho desses profissionais, tais como: más condições de trabalho, qualidade da própria formação dos profissionais, os tipos de projetos de formação continuada implantados, além da má remuneração dos professores que se caracteriza como um dos problemas mais graves que comprometem o desempenho da função do Magistério.

Apesar das críticas feitas à forma como o processo de definição das políticas de formação docente no Brasil vem sendo formuladas e implantadas, que, muitas vezes, surge para escamotear o conjunto de problemas sinalizados acima, vale destacar que entendemos a formação dos professores como lugar privilegiado para a discussão dos problemas da escola. Nessa ótica, torna-se de grande relevância exigir o estabelecimento de políticas efetivas que tratem da formação continuada dos professores sem esquecer o contexto no qual se insere a sua atuação profissional. Esse argumento se sustenta na concepção de que os saberes adquiridos na formação inicial são insuficientes, especialmente se considerarmos que o professor, por ser um profissional que lida com a construção e disseminação do conhecimento, precisa atualizar seus conhecimentos de forma contínua, exigindo do profissional formação ao longo da sua vida profissional. Além disso, não podemos desconsiderar que é na vida que o professor coloca em questão as concepções teóricas estudadas e revê diariamente sua ação pedagógica para, então, realimentar seus saberes. É justamente nesse ofício que os problemas cotidianos da escola devem ser enfrentados.

Por outro lado, ao observarmos a realidade das escolas públicas brasileiras podemos afirmar que apesar de no Brasil, a partir da década de 1980, as políticas de formação do professor ter sido enfatizada como uma das mais importantes estratégias para resolver os problemas de aprendizagem dos alunos, tais políticas não têm alcançado os resultados almejados, provavelmente devido a fatores, tais como: descontinuidade dos investimentos; enfoques fragmentados com ênfase nos métodos e técnicas em detrimento das reflexões teóricas e da formação de uma postura crítica; falta de investimentos na infra-estrutura das escolas, entre outros.

O que se observa, portanto, é que ao longo da década de 1990, tratou-se a formação continuada dos professores de forma descontínua através de projetos, na maioria das vezes, dissociados da atuação profissional do professor, apesar do percurso formativo ser visto, no âmbito das políticas, como a salvação da educação no país.

Apesar da LDB (Lei n.9.394, de 1996), afirmar no art.87, § 4º, que até o fim da década, somente seriam admitidos professores habilitados ou formados por ‘treinamento’ em serviço, as condições para que se efetivasse tal determinação não foram criadas. Observa-se, assim, um descumprimento da lei, pois, o número de professores contratados em concurso sem formação docente é grande principalmente nos estados do Nordeste. Vale destacar, nesse aspecto, os fatos que vêm ocorrendo no estado da Bahia, como veremos mais adiante.

Nesse processo, alguns autores tendem a tratar a formação inicial e a formação continuada como processos cuja integração é necessária. Nesse sentido afirma Cury que

“a formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação” (Cury apud MEC: 2005, p. 15).

Portanto, a formação continuada e a formação inicial não podem ser pensadas como momentos estanques, como políticas a ser tratado de forma setorizada, o que contribuirá para a desqualificação do professor, comprometendo a sua profissionalização ; nem tão pouco, podem ocorrer desarticuladas da realidade concreta das escolas em que os professores atuam e onde as realidades se singularizam.

Nesse panorama de maiores exigências profissionais e de fragmentação para formação contínua do professor, as secretarias estaduais e municipais de educação aparecem como os principais agentes na definição das políticas de formação docente. Essa formação precisa estar voltada para atualização permanente do professor com a finalidade principal de melhorar e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas. Porém, se observa que se investem recursos humanos e financeiros, têm-se projetos de ‘capacitação’ de professores viabilizados através de seminários e cursos, mas os resultados não tem se revelado efetivos.

Apesar da existência de uma grande quantidade de cursos para formação continuada dos professores observamos que o impacto quase não é percebido e as críticas são muitas, dentre elas destacamos: a) os programas de formação continuada são construídos de ‘cima para baixo’, com a completa exclusão dos docentes; b) a expectativa de resolver, em prazo curto, problemas na educação: repetência, evasão, utilizando práticas docentes que dêem conta das mudanças pleiteadas; c) ênfase nas competências técnicas para o ‘fazer docente’ desrespeitando o saber do professor, desvalorizando sua práxis pedagógica, entre outros aspectos.

Nesse sentido, Feldfeber e Imen (2006) destacam como aspecto central para que as reformas educativas avancem no processo de democratização da educação e alcancem resultados satisfatórios, considerar os professores como protagonistas do processo de mudança da educação, tratando-os como atores principais e não como coadjuvantes. O que se percebe no cotidiano da educação é que na maioria das vezes as propostas de mudança

educativa surgem como imposição de governos, dificultando a sua realização no cotidiano das escolas.

Percebemos assim, que as discussões sobre os projetos de intervenção na área de formação docente precisam ainda ser bastante discutidos num movimento em que as diversidades sejam contempladas e efetivamente haja espaço de voz para todos, a fim de que a identidade de cada um seja construída num movimento de construção solidária de conhecimentos.

Tomando como norte a idéia de que o conhecimento é mutável e está em const ante oxigenação, torna-se cada vez mais urgente as discussões e análise sobre Projetos de Formação inicial e continuada gestados no espaço público, de modo que sejam os docentes os principais atores/atrizes sociais dos contextos formativos.

Assim é salutar sublinhar que os projetos de formação docente precisam ser gestados, operacionalizados, avaliados e ressignificados levando-se sempre em consideração as idéias da diversidade e democracia.

2.3 Políticas de formação continuada na Bahia: alguns dados atuais e a emergência da Rede UNEB 2000

A formulação das políticas de formação de professores, seja inicial ou continuada, em serviço, no estado da Bahia, está sob a responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado (SEC-BA). Esta, por meio de convênio com Universidades públicas baianas, principalmente as Universidades Estaduais, tem oferecido nos últimos anos cursos nas mais diversas áreas e modalidades. Esta política, apesar dos esforços empreendidos, ainda tem se revelado ineficaz. O quadro a seguir demonstra o perfil de formação dos professores que atuam nas escolas de ensino fundamental do estado e o quanto ainda precisa ser feito.

Quadro 01**Número de Docentes no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série por Grau de Formação e Dependência Administrativa, Bahia - 2005/2006**

Dependência Administrativa	2005				2006				Variação 2005/2006			
	Grau de Formação				Grau de Formação				Grau de Formação			
	Total	Educação Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total	Educação Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Total	Educação Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior
Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Estadual	3.952	10	3.536	404	3.254	91	2.742	421	-17,7	810,00	-22,5	3,7
Municipal	50.783	855	45.868	4.060	45.175	795	39.586	4.794	-11,0	-7,0	-13,7	18,1
Particular	7.469	225	5.224	2.020	7.876	298	5.189	2.389	5,4	32,4	-0,7	18,3
Total	62.204	1.090	54.628	6.486	56.305	1.184	47.517	7.604	-9,5	8,6	-13,0	17,2
Fonte: SEC, MEC/INEP												

O quadro acima demonstra que do total de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, menos de 10% dos professores possuem formação no nível do ensino superior, como exige a LDB de 1996; melhorando um pouco esse indicador quando comparamos o ano de 2005 com o de 2006. A situação é mais grave quando observamos os indicadores da rede pública municipal que apresenta o maior percentual com professores com ensino fundamental e ensino médio, 67%. Na rede estadual este percentual cai para 37%.

Essa situação explica a política de formação de professores empreendida pela SEC -BA nos últimos anos, voltada para o estabelecimento de convênios entre as prefeituras municipais e as Universidades Públicas Estaduais visando a oferta de cursos de graduação em pedagogia para os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

No que se refere aos cursos oferecidos, em 2003, a SEC -BA deu início a um projeto que teve sua primeira etapa finalizada no início de 2007, estando em andamento com novas turmas. Trata-se do projeto Rede UNEB 2000, objeto deste estudo.

Nos cursos já oferecidos o programa já formou mais de 700 professores na primeira etapa e mais de 1.700 professores estão para concluir a graduação em 2008. Esse trabalho de formação de professores também foi oferecido na modalidade à distância, em convênio com outras instituições de ensino superior (Cabral, 2007)

Vale destacar que essa formação, no entanto, por si só não garante a melhoria da qualidade de ensino, como prevê o discurso que geralmente procuram justificar a implantação de projetos dessa natureza. No entanto, não se pode menosprezar a importância de tal programa para garantir o atendimento às exigências legais, bem como a oportunidade de

acesso ao saber sobre a educação que, com certeza, favorecerá as práticas docentes, discussão que pretendemos aprofundar com este estudo, trazendo à tona as vozes dos docentes que participaram do programa.

É nessa perspectiva que podemos perceber a ênfase dada nas políticas para a formação docente, bem como a necessidade da formação continuada para garantir a qualificação e atualização permanente dos profissionais.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394 de 1996), em seus Artigos 61 a 63, afirma a necessidade da formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, contemplando a formação Inicial dos docentes (em licenciatura plena) e programas de educação continuada para os profissionais de educação, tendo como fundamento a associação entre teorias e práticas. Define, ainda, que essa formação deve incluir a capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores.

O Plano Nacional de Educação, PNE 10.172/2001, por sua vez, destaca que a qualidade do ensino é decorrência de um conjunto de condições, dentre as quais está a formação do professor, mas também a sua valorização, pois sem esta valorização serão infundados os esforços para alcançar as metas de qualidade estabelecidos para a escola pública. A valorização é entendida como resultante de uma política global de magistério que deve envolver, concomitantemente, a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira, e a formação continuada.

Estes princípios são incorporados, pelo menos no âmbito do discurso, no Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia (2002), que nos seus artigos 9º e 10º repete o texto da LDB 9.394, de 1996 (artigos 62 e 64) e assegura os direitos de afastamento e vantagens (Art.61) para seu aperfeiçoamento, especialização ou atualização em instituições nacionais ou estrangeiras.

No Plano Estadual de Educação da Bahia, produzido em 2006, amplia-se o que foi apresentado no PNE/2001 no que se refere à formação e valorização do magistério, quando afirma que:

“[...] Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições destinadas a qualificar e a formar professores, não têm sido suficientes, ainda, para a superação dos desafios que a melhoria da qualidade de ensino vem requerendo. Consta-se que a evasão de um número significativo de professores vem ocorrendo devido aos baixos salários e às precárias condições de trabalho nas escolas, dentre outros fatores. Por isso se depreende que formar mais profissionais do magistério e melhor qualificá-los não é apenas uma das políticas de valorização do magistério. É preciso formular outras políticas que mantenham o compromisso político e a competência

técnica dos professores, motivando o seu entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico e nos bons resultados do sucesso escolar dos alunos e do seu próprio desempenho em sala de aula” (BAHIA, 2006, p. 15).

Ainda como aspecto importante das políticas de formação docente do estado da Bahia, há que se destacar a existência de um órgão vinculado a SEC -BA que é responsável pela formulação e implantação das políticas de formação dos profissionais da educação que atuam nas escolas públicas do estado. O Instituto Anísio Teixeira (IAT) que se caracteriza como um Centro de Aperfeiçoamento de Professores e dispõe de instalações e espaços⁴ especificamente voltados para a formação continuada dos servidores estaduais que atuam no magistério.

Como se pode perceber, pelo descrito acima, as políticas de formação de professores do estado da Bahia se caracteriza por um conjunto de ações que vão desde cursos para formação inicial, formação continuada, todas voltadas para profissionais em serviço, além de espaço físico e institucional definido, exclusivamente, com essa finalidade. Por sua vez, os resultados do ensino fundamental da Bahia não têm historicamente alcançado indicadores de qualidade adequados, o que nos leva a questionar sobre o direcionamento que as políticas tem efetivamente concretizado, mediante a implantação de programas e projetos de formação, no cotidiano das escolas e que tipo de impacto tem conseguindo consolidar para a melhoria da qualidade do ensino público no estado. Essa é a discussão a que nos propomos aprofundar no capítulo seguinte.

⁴ As salas de aulas e auditórios do IAT têm capacidade para realização de eventos simultâneos com até 820 cursistas, sendo dotados de ar condicionado e infra-estrutura para utilização de recursos audiovisuais de aprendizagem. Possui ainda dois auditórios e um estúdio de videoconferência que integram um Laboratório de Educação a Distância, construído e equipado especificamente para apoiar essa modalidade de ensino. Na área de tecnologia da informação e capacitação em informática, o IAT conta também com o apoio de um Núcleo de Tecnologia Educacional dentre os 16 que administra. Adicionalmente a esses recursos, existe funcionando plenamente um Laboratório de Informática com 14 microcomputadores. Toda essa infra-estrutura pedagógica é complementada por um Laboratório de Ciências, uma biblioteca e uma videoteca dinâmicas com mais de 5.000 livros e 2.700 fitas disponíveis. Os cursistas oriundos do interior do Estado hospedam-se nas dependências do Centro de Aperfeiçoamento de Professores do IAT em 37 apartamentos com capacidade para acomodar até 140 participantes. Em um amplo refeitório, capaz de atender confortavelmente 300 pessoas ao mesmo tempo é servido café da manhã, almoço e jantar aos professores e cursistas, além de lanches matutino e vespertino nos intervalos dos eventos. Atividades culturais, lúdicas e extracurriculares podem ser realizadas no salão de recreação, quadra de esportes, campo de futebol e pomar existentes na área que dispõe de vigilância 24 horas por dia, além de atendimento ambulatorial de emergência. Complementando esses serviços de apoio os professores, cursistas e instrutores, dispõem de estacionamento e água mineral em bebedouros elétricos distribuídos pelas áreas de circulação (informações disponíveis no site www.secbahia.iat.gov.br). Consultado em 20 de dezembro de 2008.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CONTINUADA, PRÁTICAS DOCENTES E IDENTIDADE PROFISSIONAL

Discutir sobre a formação continuada do professor, a relação com suas práticas docentes e a construção da identidade profissional significa tratar de questões tais como: Qual o papel da formação continuada na construção dessa identidade? Como o professor incorpora os processos envolvidos em sua formação em suas práticas cotidianas em sala de aula? Sobre essas questões nos debruçamos a debater neste capítulo. O mesmo está estruturado em duas partes: na primeira apresentamos uma discussão sobre a evolução do conceito de formação continuada desde o final dos anos 1970 até a atualidade; e na segunda discutimos a relação entre formação continuada e práticas docentes, foco central deste estudo.

3.1 Formação continuada: o surgimento do debate e a discussão atual

Desde o início da década de 1990 vários pesquisadores vêm se dedicando ao estudo sobre a temática da formação continuada em função do destaque dado a esse processo no campo educacional por organismos internacionais e por governos, uma vez que tal processo é visto como alternativa para a melhoria da qualidade da escola pública.

No Brasil, muitos são os estudiosos que têm realizado pesquisas nessa área e publicado artigos em periódicos de circulação nacional. Entre esses estudiosos, destacam-se: André (1995, 1999), Brzezinski (1999), Ludke, Moreira e Cunha (1999), Alves (1995), Pimenta (2000), entre outros. Entre os autores estrangeiros, os portugueses têm se dedicado ao debate sobre o tema, destacando-se entre eles Nóvoa (1992), Alarcão (1998, 2001), Zeichner (1993) que tem produzido importantes análises sobre a relação entre formação docente e histórias de vida. Além de Donald Schon (1992), entre outros.

Dentre os estudos produzidos nas últimas décadas, a formação continuada vem assumindo denominações diversas, tais como: treinamento em serviço (1983); treinamento de educadores em serviço (1988); reciclagem de professores e treinamento participativo, capacitação docente, capacitação profissional e educação permanente (1992); formação em serviço (1992); qualificação docente (1994); formação em serviço e formação contínua (1995); aperfeiçoamento de professores (1996); predominância dos termos formação continuada ou contínua (1998) até a atualidade.

O que podemos perceber com relação à evolução do termo é que o mesmo passa de uma concepção inicial de treinamento para uma concepção de formação. Esse processo se insere no conjunto do debate sobre a educação que percorre uma fase em que se enfatizam os aspectos técnicos da educação conhecido como tecnicismo, para outra, em que são destacados os aspectos políticos e críticos da educação, em função de uma perspectiva de base humanista.

No Brasil, o termo formação continuada é muito utilizado por educadores e, mais especialmente, pelos gestores responsáveis pelas políticas públicas de formação docente. Entre os estudiosos da questão, a grande maioria destaca a necessidade de tratar a formação continuada a partir de uma perspectiva ampliada. Para Marin (1995), por exemplo, a educação continuada deve ser vista como processo que se desenvolve no local de trabalho do professor, sem que o mesmo precise se afastar de suas funções; o que favorece a formação na medida em que incorpora as vivências profissionais ao conjunto de saberes tratados nos processos formativos, facilitando a construção de uma visão mais completa, rica e menos fragmentada.

Significa afirmar que é necessário pensar a formação docente inicial e continuada como momentos de um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade profissional do professor.

A respeito dessa relação entre formação inicial e formação continuada, Cury (2004) destaca que a formação inicial não é algo que deve ser desqualificado, destacando-se o lugar da formação continuada como indispensável para todos.

Segundo o referido autor, a formação inicial é pedra de toque e o momento em que se dá efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação. (Cury, 2004)

O Manual de Referências para Formação de Professores, publicado pelo MEC em 1998 traz a visão oficial do governo federal do Brasil sobre as políticas de formação dos professores e propõe a formação docente inicial e continuada. O Manual trata de uma perspectiva de profissionalização através do desenvolvimento de competências, voltado para o 'aprendizado prático'. Ainda no manual essa perspectiva trás para a formação a concepção de competência profissional, segundo a qual a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor (BRASIL, 1999), concepção que vem sendo questionada pelos educadores, como tivemos oportunidade de nos referir no capítulo anterior.

Nesse sentido, Garcia (1992) afirma que um ensino de qualidade não depende apenas do esforço, competência e boa vontade do professor, uma vez que a própria escola cria a estrutura para distanciamento entre os professores e para a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a qualidade do ensino precisa ser repensada em todos os seus aspectos.

Ainda no interior de uma perspectiva crítica e não reducionista da formação docente como saída para a crise da educação, especialmente voltada ao desenvolvimento de

competências profissionais, é preciso considerar a necessidade de um novo paradigma da formação continuada de professores, que vem se afirmando dentro das escolas e ganhando força a partir dos anos 1990. Para Garcia (1992) o ensino não é algo pronto e definitivo, mas construído dinamicamente, e afirma que a mudança deve ser fruto de uma prática consciente e autônoma da escola e da comunidade escolar como um todo e não apenas do desempenho do professor.

Nessa perspectiva, é preciso desenvolver uma cultura de formação continua dos professores em que a educação adquira um caráter mais aberto e significativo e em que os alunos, os professores e as comunidades possam construir juntos parcerias de aprendizagem e reflexão. Assim, a educação continuada deve ter por objetivo não só a competência dos professores, mas também torná-los sujeitos de seu trabalho e ativos participantes de propostas coletivas.

Ao aprofundar a discussão sobre o conceito de formação continuada, pode-se afirmar que há um relativo consenso na atualidade de que “educação continuada não poderia ser confundida com treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento ou capacitação”, como afirma Bittencourt (2006, p. 65).

Esse mesmo autor, citando a ANFOPE (Associação Nacional Pró-Formação de Professores), apresenta uma síntese construída nos debates promovidos com o conjunto dos profissionais da educação em Reunião Anual ocorrida em 1998, que assim considera a formação continuada:

“É uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para os profissionais da educação, articulada à formação inicial e as condições de trabalho, salário e carreira e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo” (ANFOPE In Bittencourt, 2005, p. 71).

A concepção expressa acima indica que a formação continuada deve ser entendida numa perspectiva ampliada e de forma articulada ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia no mundo globalizado. Deve responder a necessidade de permanente capacitação reflexiva dos profissionais em todas as áreas. Conforme Estrela (2006, p.43) “não sem razão, o século que findou tem sido denominado como o século da formação contínua”.

A formação continuada é entendida por esse autor, portanto, como uma decorrência do que se convencionou chamar a sociedade do conhecimento. Nessa perspectiva afirma Ferreira (2006, p. 21):

“É a chamada ‘sociedade do conhecimento’, com todas as contraditórias contribuições que permitem ao ser humano ‘avançar’ e se tornar ‘perplexo com as chamadas possibilidades de avanço’. Desta forma, a globalização da economia e a reestruturação produtiva, componentes macro-estratégicos que configuram a acumulação flexível, estabelecem um novo modelo de ‘desenvolvimento’ econômico, nas últimas décadas, que vem potencializar o papel protagônico do conhecimento”.

E nesse contexto em que se situam as exigências para um permanente processo de formação, que, no caso dos professores, torna-se de extrema relevância uma vez que, esses profissionais trabalham especificamente com o processo de formação humana, logo, com o conhecimento.

As concepções que estão na base do processo formativo contínuo se articulam com o debate travado no âmbito das ciências sociais e revelam todas as suas contradições. Segundo Estrela (2006), ao sistematizar estudos de vários autores sobre formação continuada, os princípios defendidos poderiam ser categorizados da seguinte forma:

“A formação como processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um ser adulto em interação com o meio e, portanto, com o processo contínuo de reconstrução identitária; o sujeito em formação como construtor de conhecimento e de realidade social, simultaneamente sujeito e agente de socialização; as necessidades de formação menos como lacuna do que como desejos e aspirações que assumem sentido em relação a um projeto de vida; o caráter form ativo dos contextos de trabalho e, conseqüentemente, o princípio da centração da formação na escola e na vida organizacional do estabelecimento de ensino, concebido como centro da comunidade educativa; valorização dos métodos de formação baseados na reflexão sobre as práticas ou sobre a investigação de problemas decorrentes das situações escolares, sobre os documentos pessoais onde se reflete a vida dos formandos e o sentido que eles conferem aos acontecimentos da sua vida pessoal e profissional” (Estrela, 2006, p. 46).

Percebe-se no conjunto de princípios apresentados no estudo de Estrela (2006) que os mesmos indicam a superação de uma visão tecnicista da formação continuada, presente na década anterior, em que os aspectos técnicos e os métodos eram vistos como prioridade da formação, e formulados pelos setores competentes que geralmente estavam fora da escola. Na atualidade a concepção de formação continuada defendida encontra-se articulada, ou procura partir das vivências dos professores para, ao refletirem sobre sua prática, construir novas formas para a prática docente.

Apesar do discurso acima, ainda segundo a autora citada, não existe a garantia de que a mesma se articule a um projeto social democrático, pois a sua afirmação “pode esconder

diferentes matizes no que se refere à tomada de posição, assumida face às grandes antinomias que os atos educativos e formativos comportam e que muitas vezes tendem a ser esquecidas quando se equacionam os problemas da formação ” (Estrela, 2006, p. 47).

Assim, frente às novas exigências para o trabalho do professor, visto como profissional a quem compete não apenas desenvolver o trabalho pedagógico, mas envolver -se em todos os aspectos da vida escolar, participando da elaboração da proposta pedagógica da escola, da articulação com a comunidade, exige-se dele, também, que passe a ser sujeito de seu desenvolvimento profissional e a participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam qualificar o seu trabalho.

Por outro lado, para que essas novas necessidades sejam atendidas exige-se da parte das políticas governamentais a criação de oportunidades de formação inicial e contínua, além de condições de trabalho e do exercício da carreira, voltadas à garantia da constituição da identidade do professor como profissional e da melhoria da qualidade da educação.

Frente ao exposto, a questão que levantamos é: Até que ponto o que se afirma no nível do discurso vem sendo implementado na prática? Como isto vem ocorrendo? Como os professores vivenciam suas experiências formativas e articulam suas aprendizagens com suas práticas docentes? Essas são questões que pretendemos abordar na continuidade deste estudo.

3.2 Formação continuada, prática docente e a construção da identidade profissional

Muito se tem discutido sobre o perfil do professor que se quer formar na atualidade e , nessa caracterização, se destaca a necessidade de formação de profissionais responsáveis, autônomos, éticos e reflexivos em relação à finalidade social da educação e frente às exigências do mundo contemporâneo.

Com certeza, já está superada a discussão que dicotomiza a necessidade da formação técnico-pedagógica e a formação política, pois, hoje, ambos os aspectos são considerados necessários à formação docente. Outro aspecto importante sobre a formação do profissional docente é aquele que trata da relação entre a teoria e a prática; entre a formação docente e a sua prática pedagógica, ou seja, sua atuação profissional. É desse aspecto, mais especificamente que trataremos nesse item e que está mais diretamente relacionado ao objeto deste estudo.

Assim, o processo de formação docente precisa cuidar da articulação entre os elementos epistemológicos, científicos e técnicos envolvidos na atuação profissional concreta no cotidiano da sala de aula, no sentido de promover atividades que fortaleçam uma postura

política comprometida com a transformação social, o que significa dizer que a formação docente deve primar pela formação técnica, ética e política, aspectos que devem estar presentes na definição de qualquer sujeito social, e, mais especialmente, nos futuros formadores, tal como se caracteriza o profissional docente.

A profissão docente tem especificidades que precisam ser levadas em consideração nos cursos de formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Trata-se de uma profissão que envolve de maneira especial o trato com a formação humana; estão sob sua responsabilidade importantes momentos dessa formação, da difusão da cultura; entre outros; caracterizando-se, portanto, como um mediador cuja ação intencional constrói determinadas relações entre os sujeitos e a sociedade. Logo, o pessoal e o social confluem para uma construção de sujeitos coletivos que têm no desempenho do papel do professor importante elemento de mediação.

Para assegurar o exercício competente da função da docência, considerada como bastante complexa, o professor precisa se constituir como profissional. Sabemos, no entanto, como nos diz diversos estudiosos do tema, que o desenvolvimento profissional é profundamente influenciado pelas características pessoais do docente que se articulam e se expressam ao longo do seu processo de formação. Além disso, as suas vivências institucionais como sujeitos em formação e, posteriormente, como sujeitos formadores também precisam ser considerados para que se possa compreender o papel e as relações que a formação docente pode ter com a prática profissional. Assim, a própria escola como eixo estruturante da formação docente, se constitui como espaço promotor de aprendizagem e de reflexão teórico-metodológica de práticas futuras (Pérez Gómez, 1998). Além disso, também não se pode esquecer que o professor é um profissional que está sempre em formação.

Ao ampliar essa discussão e considerar o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional como aspectos que interagem e delineiam o processo de formação e atuação do professor, Nóvoa (1992, p. 25) 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”. Afirma ainda, este autor, que pensar a formação do professor pressupõe estar atento para os aspectos que estão nela implicados e que remetem ao investimento para a construção de sua identidade pessoal e profissional.

Ao pensar a formação docente e tentarmos evidenciar a importância desta para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas, as concepções e visões de mundo do professor sobre a escola, a docência, os motivos de sua escolha profissional, entre outros

aspectos, constituem-se em pontos de partida importantes para que se promova qualquer modificação em sua concepção de ensino, mudanças estas que impliquem em transformações efetivas das práticas como se espera a partir dos processos formativos sejam eles iniciais ou continuados. Isso é decorrência da concepção de formação que pressupõe a realização de aprendizagens e, portanto, de mudanças efetivas dos sujeitos que aprendem uma vez que novas aprendizagens implicam necessariamente em mudanças de comportamento e, no caso do professor, em mudanças em suas práticas.

Talvez a identificação das limitações do modelo de transmissão/ recepção do conhecimento que tem marcado fortemente as práticas docentes na atualidade, no Brasil, seja decorrência de processos formativos de professores marcados por esse mesmo modelo. O que percebemos, muitas vezes, é a distância entre o que se diz no âmbito dos discursos produzidos na área, e aquilo que é realizado nas salas de aula em que os professores são formados, evidenciando o distanciamento entre o que se diz na teoria e o que se faz na prática entre os formadores de formadores.

Desta forma evidencia-se a necessidade de relativizar a formação docente e, mais destacadamente, refletir sobre até que ponto se estende a responsabilidade dos professores pelos maus resultados que muitas vezes, se verificam em nossas escolas.

A formação de professores é, portanto, processo complexo e contínuo. Dá-se cotidianamente tanto nos espaços de formação quanto da prática nas salas de aula. Nesse sentido, segundo Ibérnom (2000) os conhecimentos e habilidades dos professores são adquiridos durante um prolongado período de formação. Para esta autora a formação do professor é uma constante, e envolve mediações importantes entre o desenvolvimento pessoal e profissional, que vão se cristalizando no envolvimento do professor na organização do trabalho escolar e nas suas vivências pessoais e organizacionais. A sua importância, de acordo concentra-se na própria natureza do saber e do fazer humano, como práticas que se transformam constantemente.

As novas atribuições que vão sendo exigidas para a atuação do professor na sociedade atual, bem como a expansão das redes de ensino nos últimos 50 anos, têm exigido, cada vez mais, a ampliação da necessidade de docentes qualificados. No entanto, a formação destes não acompanhou essa demanda nem quantitativa nem qualitativamente, como revelam os estudos e avaliações disponíveis.

É em função dessa constatação que autores como Pimenta (1999), Cunha (1989), Zeichner (1993), Perrenoud (1994), André (1999), consideram o repensar da formação inicial

e contínua como uma das grandes demandas dos sistemas educativos nos anos 1990, uma vez que os processos de formação que se desenvolveram entre as décadas de 1970 e 1980 não favorecem a compreensão desses profissionais quanto às questões que permeiam a produção das desigualdades evidentes na oferta de escolarização no país, nem a realização de práticas pedagógicas que contribuam para a superação dessas desigualdades. O que percebemos, na maioria das vezes, são professores que se sentem perdidos quanto as suas funções e ao desempenho de seu papel diante das mudanças pelas quais vem passando as organizações escolares.

Tentando compreender esse processo, Pimenta (1999) considera que os problemas atuais dos cursos, no que se refere mais especificamente à formação inicial, são decorrência da distância entre a teoria e a prática que ocorre efetivamente no cotidiano das escolas, que não favorecem a percepção das contradições que estão presentes na prática social de educar. Quanto à formação contínua, a autora considera que estas têm sido ineficientes para enfrentar o fracasso da escola, uma vez que não tomam a prática docente e pedagógica como sua base de reflexão e ação.

Portanto, se os futuros professores durante o seu processo de formação são submetidos a práticas tradicionais, marcadas, na maioria das vezes, pela repetição e fragmentação do saber, com pouco estímulo a criatividade, como poderão desenvolver uma identidade profissional com respeito pessoal e desenvolver com seus alunos aprendizagens crítica e contextualizada? Esta é a questão central que precisamos considerar para podermos avançar na discussão sobre a relação entre formação continuada de docentes e práticas pedagógicas.

Nessa mesma direção, Demo (1996) afirma que o professor competente é aquele que desenvolve a capacidade de pesquisar, de dialogar, de construir ciência e ter consciência teórica, metodológica, empírica e prática em sua atuação. Só assim, o professor passa a desenvolver no aluno o hábito da pesquisa objetivando criar novos mestres ao invés de apenas discípulos. Assim, ainda estamos longe de atingir esses resultados quanto à formação docente oferecida aos professores.

Como podemos perceber afirma-se aqui um aspecto importante para pensarmos a relação entre a formação profissional e a melhoria da qualidade do trabalho docente nas instituições escolares. Frente ao que vem sendo realizado nos cursos voltados à formação inicial e continuada de professores no Brasil, a temática da formação continuada é bastante

discutida por diversos estudiosos conforme indicado acima. Estamos então, diante do problema da construção de uma nova identidade profissional.

Segundo nos diz Pimenta:

“A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (Pimenta, 1999, p.19).

Frente ao exposto, podemos perceber o quanto ainda precisa ser feito com relação à formação docente para que a mesma possa dar uma contribuição efetiva para a (re)construção da identidade profissional dos professores na perspectiva de definição de novas práticas que tenham na relação entre tradição e inovação seu suporte para a ação docente cotidiana, como necessitam os sistemas públicas de ensino. Esta afirmação se sustenta na idéia de que não podemos desprezar a tradição, até por que são as tradições que nos dão as referências para a reflexão sobre os projetos sociais existentes e para os novos projetos que se quer construir e implantar. Além disso, é no interior das tradições que afirmamos e reconhecemos nossa identidade, refletimos criticamente sobre ela e buscamos reconstruí-la. Esse é um processo pessoal e intransferível e no caso dos professores tem função estratégica para as mudanças de suas práticas, situação que se faz urgente.

Nesse sentido, vale sintetizar a concepção de Nóvoa (1992) no que se refere à contribuição da formação para a identidade do profissional que envolve três aspectos: desenvolvimento pessoal; desenvolvimento profissional; desenvolvimento organizacional.

“O desenvolvimento pessoal significa a produção da vida do professor a formação se caracteriza como um investimento pessoal que visa construir uma identidade pessoal e profissional; o desenvolvimento profissional, significa a produção da profissão docente que se deve ser dar na perspectiva da autonomia e da contextualização, pois, profissionais competentes tem capacidade de auto-desenvolvimento reflexivo, o que viabiliza a reconstrução constante e permanente da identidade do professor; o desenvolvimento organizacional, segundo o autor, refere-se à produção da escola de modo que a formação de professores conceba a escola como um ambiente educativo, associando o trabalho, propriamente dito, a formação do professor, simultaneamente, no cotidiano escolar. Entendendo que a formação é indissociável tanto dos projetos profissionais quanto dos organizacionais” (Nóvoa, 1992, p.25-31).

Nóvoa (1992) destaca que a formação de professores deve ser tratada como um processo contínuo, articulado à vida dos professores e das escolas, o que significa considerar

os aspectos de seu desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Ou seja, é preciso considerar de forma imbricada a vida do professor, a sua profissão e o meio profissional em que ele atua (a escola). Nesse sentido, destaca que os projetos das escolas, pensadas com o organizações autônomas e específicas, podem contribuir para potencializar a articulação da relação entre o professor como pessoa e como sujeito coletivo docente. Considera, ainda, que esse processo se dá “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber à experiência” (Nóvoa, 1992, p.25).

Afirmamos, portanto, a partir dos elementos até aqui expostos, a necessidade de repensar a profissão docente e a sua formação numa perspectiva que favoreça a construção de um novo profissionalismo. Os autores que discutem essa questão sinalizam para dois aspectos centrais a serem considerados, a saber: a) que os professores precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua atuação e que este é desenvolvido na mediação entre a formação docente e o exercício da profissão; b) que o trabalho docente precisa ser tratado como uma prática coletiva, e como tal deve ser orientado por um projeto educativo que expresse os compromissos da escola com demandas das comunidades locais e da sociedade mais ampla.

Essa forma de tratar a questão indica que a idéia de desenvolvimento profissional do docente pressupõe articular duas dimensões que são inseparáveis na prática docente: a qualificação do professor e as condições concretas em que ele atua. O que significa dizer que não se pode separar a atuação profissional, a sua preparação e do conjunto de situações que historicamente têm marcado o seu fazer educativo, destacando-se: salário, jornada, carreira, condições de trabalho, currículo, gestão, etc (Garcia, 1992, 1994; Benedito, 1993; Sacristán, 1991; Imbernón, 2000; Nóvoa, 1991).

Dessa forma, na discussão sobre um novo profissionalismo docente a questão da formação continuada se constitui em aspecto importante para a valorização profissional, se articula diretamente às condições de trabalho e salários. Assim, a melhoria da qualidade do trabalho docente depende de sua formação técnico/ético/política, bem como da melhoria da escola como um todo. Portanto, afirma-se que não podemos discutir sobre formação continuada de modo desarticulado da realidade vivenciada nas escolas como um todo.

Nesse contexto, podemos afirmar que a formação continuada não pode ser confundida com atualização de conhecimentos, treinamento, etc. Trata-se, muito mais, de uma oportunidade de formação que toma a prática docente como objeto de reflexão e cria

condições para reformulação de atitudes e posturas que permitam novas formas de trabalhar com o conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada é entendida:

“como um processo: 1) que se efetiva desde a formação inicial e se estende por toda a vida profissional do professor; 2) que enfatiza o desenvolvimento da competência pedagógica; 3) que propicia diversos espaços e modos de reflexão sobre a prática desenvolvida; 4) que possibilita inovações e prevê possibilidades de ida e volta à ação; 5) e que está fundado no conhecimento histórico e socialmente construído, devidamente questionado/criticado/aperfeiçoado pelos professores. Ao se efetivar, no espaço institucional de trabalho, incrementa o compromisso do professor para com o aluno, o conhecimento e a construção coletiva. Além disso, torna possível o reconhecimento do professor como pessoa e profissional sensibilizado/estimulado para seu auto-desenvolvimento” (Ribas, 2000, p. 57-58).

Conhecer, efetivamente, como esse processo ocorre torna-se uma ação importante para que possamos refletir sobre as possibilidades reais de mudanças nos sistemas de ensino e nos processos de escolarização. Como afirma Hargreaves (1995, p. 38), “compreender como os professores crescem e se desenvolvem – o que sustenta e o que impede o seu desenvolvimento – é tão importante quanto procurar compreender como mudar a prática”.

As diversas propostas de reformulação do ensino, que se materializam em mudanças curriculares demonstram a importância de discutir como tem sido tratada a formação docente no Brasil. Um exemplo disso são as reformas curriculares do final dos anos 1990 e início dos anos 2000 quando os sistemas estaduais de ensino brasileiro foram tomados por tentativas de elaboração dos currículos por competência. Nesse contexto, os professores perguntavam: Mas o que é currículo por competência? Qual a diferença com relação à forma como sempre tratamos o currículo? Entre outras questões.

Observa, nesse processo, que apesar das boas intenções a maioria das propostas formuladas em torno da formação docente, não considera os problemas e dificuldades concretas do trabalho docente, produzindo a indiferença e a resistência com relação às propostas apresentadas. Assim, como afirma Zeichner (1993, p. 17)

“apesar das recentes reformas levadas a cabo sob a bandeira da emancipação dos professores, muitas das investigações feitas no campo da educação permanecem uma atividade conduzida pelos que estão fora da sala de aula para os que estão dentro. Quando levados em conta, os professores são vistos como simples consumidores destas investigações”.

Nesse cenário, a formação é entendida como aperfeiçoamento para aquisição de novos conhecimentos decorrentes das descobertas científicas que precisam ser assimiladas, ainda que distantes das ações cotidianas desses profissionais, e dos problemas e dificuldades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Essa concepção se afasta do conceito de prática reflexiva construídas por Schön (1992), Zeichner (1993) que fundamentam algumas discussões sobre a formação de professores. Nessa visão afirma-se a necessidade de considerar o contexto social concreto em que ocorre o trabalho educativo, no que se refere às condições da organização escolar como condições que interferem na concepção/organização da ação docente. Além disso, segundo os autores citados, outros elementos importantes também devem ser considerados como fatores importantes para a prática reflexiva, tais como: a interação com os colegas de área e da escola, o contato com materiais e fontes de informação, a existência de recursos didático/pedagógicos adequados para apoiar a construção de autonomia didática, entre outros.

Dentre esses elementos um precisa ser destacado: a prática pedagógica que se caracteriza como ação consciente e intencional. A prática pedagógica precisa ser compreendida a partir da relação teoria-prática entendida como unidade articulada. Para Schmidt; Ribas; Carvalho (1999, p. 22), “como atividade humana, a prática pedagógica pode se constituir ou em atividade prática numa visão utilitarista, ativista e espontaneísta, ou em uma práxis guiada por intenções conscientes”. Ou seja, pode manifestar-se como prática pedagógica repetitiva ou reflexiva.

Enquanto uma prática repetitiva estabelece uma relação fragmentada entre teoria - prática, é rotineira, alienante, individualista; considera os tempos escolares de forma rígida e as condições adversas e concretas de trabalho são vistas como imutáveis. Por outro lado, a prática pedagógica reflexiva toma como fundamento a prática social, e entende a relação teoria-prática como indissociável; expressa inquietação frente à realidade e busca a mudança qualitativa com suporte em uma visão crítica e consistente da realidade escolar e profissional.

“Essa prática está marcada por uma opção consciente, pelo desejo de renovação, transformação e mudanças e pela busca e implementação de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social. (...). A prática pedagógica, neste contexto, caracteriza-se como fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos” (Schmidt; Ribas; Carvalho, 1999, p. 23).

Nessa concepção, a prática pedagógica é entendida como fonte de conhecimento, fundamentado na idéia de que não apenas o processo de aprendizagem do aluno se caracteriza como motivação para a aprendizagem, mas de forma paralela e concomitante, a própria compreensão do contexto escolar se revela como oportunidade de construir conhecimento sobre o processo de aprendizagem.

Essa compreensão se aproxima do conceito de prática pedagógica construída por Vázquez (1997). Segundo este autor, a educação como prática social precisa ser vista de

forma articulada com a própria realidade e inserida nas práticas sociais mais amplas. A partir desta relação é que pode ser compreendida a prática pedagógica, entendida como ação possível de renovação, inovação e transformação, num espaço coletivo em que interagem diferentes profissionais que se enriquecem, frente a uma realidade dinâmica, complexa, multifacetada e que coloca permanentes desafios para que os profissionais que atuam na escola estudem, troquem experiências, ultrapassem limitações no seu trabalho cotidiano.

Os aspectos apontados neste capítulo buscam situar os complexos elementos que permeiam o debate sobre formação continuada de docentes e práticas pedagógicas com o intuito de oferecer parâmetros para a análise de como se expressa essa relação numa situação concreta, como aquela que estamos estudando nessa pesquisa. No capítulo seguinte, passaremos a discutir nosso objeto mais específico de estudo: a relação entre formação e práticas docentes a partir do projeto Rede UNEB 2000, evidenciando o percurso da pesquisa que efetivamos e os resultados a que chegamos mediante o exercício da escuta sensível dos sujeitos, trazendo à tona suas vozes, que em polifonia coletiva nos ajudaram a compreender com mais propriedade os impactos da Rede UNEB 2000 no processo de qualificação da educação da Bahia.

CAPÍTULO IV
METODOLOGIA: CAMINHOS DA PESQUISA

4.1 Abordagem metodológica

Da característica universal do ser humano (ação de pensar) emana a possibilidade de poder organizar suas ações na própria vivência, isto é, planejar os próprios atos. É a partir deste entendimento que, qualquer ação se fundamenta no planejamento da mesma, o que acaba evidenciando sua qualidade e significação no contexto em que se vive. Não é diferente como se processa em trabalho de pesquisa, já que a pesquisa propriamente dita parte de uma inquietação anterior, depois há todo um planejamento para a efetivação da mesma. No planejamento tudo tem de ser levado em consideração: o contexto em que se situa o problema, os sujeitos que atuam e convive com o problema, o tipo de abordagem, o tipo de pesquisa, etc; principalmente os instrumentos que o pesquisador tem que utilizar, tanto para coletar os dados quanto para analisá-los.

É partindo dessa concepção de planejamento de pesquisa, que a metodologia é conceituada sendo de fator relevante e imprescindível em qualquer pesquisa. Ela é definida por Oliveira (2007, p. 43) como “um processo que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados com recomendações para minimização ou solução de um problema”. Neste sentido, o pesquisador utiliza-a desde o início até seu trabalho final, apontando, planejando e executando ações com técnicas e instrumentos adequados que auxiliam significativamente na obtenção dos objetivos almejados.

Ao falar da importância que tem a metodologia para um estudo científico, nos fundamentamos na concepção de Oliveira (2007), que ressalta a necessidade de tê-la em mente desde o início até o trabalho final, como forma de planejamento para que as ações sejam executadas a partir de objetivos almejavéis.

Nessa perspectiva, atentamos para a escolha de uma abordagem que considerasse o aspecto real e social a partir das concepções dos sujeitos docentes - a abordagem qualitativa. Esta tem fundamentação no que Ludke e André (1986) falam a respeito da insatisfação de pesquisadores em relação aos métodos empregados na investigação pautados no paradigma positivista que indicava um modelo de ver e explicar o mundo em que os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos da realidade eram desconsiderados.

Com isso, foi necessário buscar novas formas de trabalho e pesquisa que, segundo Ludke e André (1986, p. 6), “partissem de outros pressupostos, que rompessem com o antigo paradigma e, sobretudo que se adaptassem melhor ao objeto de estudo considerado importante pelos pesquisadores em educação”. Foi com esse intuito que surgiram novos métodos de

investigação e abordagens diferentes daqueles empregados tradicionalmente, a partir de curiosidades investigativas. Através de problemas revelados pela prática educacional, e na influência por uma nova atitude de pesquisa em que colocasse o pesquisador na cena investigada.

Desta forma, Oliveira (2007) configura a abordagem qualitativa como aquela que “tenta explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo” (Oliveira, 2007, p. 58). Assim, tal abordagem abrange muitos aspectos inclusive os subjetivos, os quais, na abordagem quantitativa não são contemplados, pois, esta se volta para dados mensuráveis a partir de recursos e técnicas estatísticas.

Para procurar como o Programa da Rede UNEB 2000 influenciou a prática docente, tentando evidenciar as possíveis contribuições que gerou, foi preciso adentrar no universo real em que aconteciam as relações entre os atores e atrizes sociais, observando, registrando e dialogando com os sujeitos da pesquisa.

Desta maneira, consideramos os sujeitos como seres sociais, políticos e culturais e por estes frequentar um espaço que por natureza é de caráter social

“tem como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito (...) em que o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica” (Oliveira, 2007, p. 58).

Desta maneira, trabalhar com a quantificação de dados subjetivos a partir da observação de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, no mínimo é ir contrariamente ao que se pretendeu alcançar que é a interpretação da realidade a partir da observação e reconhecimento de que, os sujeitos estão intimamente relacionados ao mundo inclusive o/a pesquisador/a, pois, (ibidem, p. 61), “os dados obtidos por uma abordagem quantitativa são estanques, isolados, lineares, sem nenhuma interação entre o fator pesquisado e o/a pesquisador/a” o que acaba resultando na objetividade através de uma lógica formal neutra no processo de investigação em que considera a realidade como algo exterior ao sujeito.

Portanto, o estudo foi bastante significativo, porque antes de qualquer ação desenvolvida, foi planejado, organizado e executado com base na abordagem que possibilitou contato direto com os sujeitos e o contexto em que o fenômeno estudado ocorre que é a qualitativa. Assim, a definição do tipo de pesquisa e as técnicas e instrumentos utilizados, possibilitaram uma coleta ampla do fenômeno que estava sendo estudado, justamente porque

a abordagem qualitativa é abrangente e permite a presença e ações do/a pesquisador/a no cenário investigado.

Para realizar o estudo proposto, optou-se, assim, pela abordagem qualitativa, porque de acordo com André (1995) essa abordagem:

“Busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução (...) tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador, já que o papel do investigador é justamente servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (André, 1995, p.17).

Vale ressaltar que a metodologia qualitativa valoriza a apreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos em suas vivências nas múltiplas dimensões sociais. Trivinos (1987) acrescenta que o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se, formulando-se constantemente.

O fato de privilegiar a abordagem qualitativa, não significa desconsiderar a abordagem quantitativa uma vez que os dados numéricos subsidiam a compreensão do objeto de estudo. De acordo com Gamboa (2002, p.105) é preciso considerar as duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra.

Para a realização da investigação, além do estudo teórico com vistas a aprofundar os conhecimentos da temática da formação continuada, foram realizados os seguintes procedimentos: levantamento e análise documental sobre o Programa Rede UNEB 2000; aplicação de questionários e entrevistas com professores da rede pública do município de Euclides da Cunha que participam do curso de Pedagogia do Programa Rede UNEB 2000 além do Coordenador do Programa no município.

Os diversos procedimentos e instrumentos utilizados fizeram parte de uma estratégia de pesquisa que buscava apreender o objeto de forma o mais ampla possível e foi fruto da curiosidade do pesquisador que, antes de tudo, como afirma Demo (1996), precisa, em sua tarefa de descobrir e criar, num primeiro momento questionar. Esse questionamento é que permite ultrapassar a simples descoberta para, através da criatividade, produzir conhecimentos e produzindo conhecimentos, transformar a realidade que o cerca.

O processo de análise dos questionários deu-se a partir de dois momentos: **no primeiro**, construímos um **perfil dos professores** com relação à idade, sexo, formação acadêmica e tempo de atuação na função; **no segundo**, trabalhamos com as **concepções dos**

professores sobre o Programa Rede UNEB 2000 no que se refere aos seguintes aspectos: **a)** conhecimento dos objetivos do Programa; **b)** expectativas dos participantes; **c)** contribuições para a formação, atuação profissional, ampliação do conhecimento educacional e prática docente.

No que se refere às análises dos dados coletados através das entrevistas buscamos relacionar os diversos aspectos tratados em cada uma das questões com o intuito de ampliar a compreensão sobre o Programa Rede UNEB 2000 e sobre as políticas de formação continuada no município de Euclides da Cunha e na Bahia.

4.2. Universo e Amostra

A intenção desse estudo exploratório foi de um modo geral, conhecer as experiências de formação continuada vivenciadas pelos professores da rede pública de ensino do município de Euclides da Cunha e as suas contribuições para as práticas pedagógicas dos professores - alunos participantes. O contato inicial com esses professores se deu a partir de uma reunião em que apresentamos os objetivos do estudo e solicitamos a participação dos professores. Posteriormente, após a aceitação de um grupo de professores aplicamos os questionários construídos com questões fechadas em que os professores deveriam assinalar nas alternativas com as quais concordavam. O questionário visava apreender as concepções dos professores - alunos do curso sobre aspectos que julgamos fundamentais, tais como: a trajetória de escolarização e a experiência profissional deles, as experiências que viviam nas oportunidades de formação continuada oferecidas pelos órgãos públicos aos quais estavam subordinados, a avaliação dessas experiências com relação às possíveis mudanças em suas práticas, entre outros.

De um total de 80 professores que atuam na rede pública de ensino de Euclides da Cunha e que participam do Curso de Pedagogia oferecido no âmbito do Programa Rede UNEB 2000, 50 professores (63%) participaram da pesquisa, respondendo ao questionário, anexo.

Assim, considerou-se como amostra do estudo cinquenta professores e 01 coordenador do curso na cidade de Euclides da Cunha.

4.3 Tipo de pesquisa

Para definirmos o tipo de pesquisa a adotar foi preciso pensar no problema que foi estudado e no tipo da abordagem que deu margem ao estudo e que subsidiou toda a ação de

coleta e análise dos dados empíricos: Qualitativa porque possibilita o contato direto com o contexto, considerando os aspectos objetivos e principalmente os subjetivos da realidade. Para isso, foi necessário definir como tipo de pesquisa o estudo de caso por contemplar tanto o problema quanto a abordagem.

O estudo de caso é um tipo de pesquisa das ciências sociais em que a investigação considera o objeto como algo histórico-social, e assim, segundo Barros (1990) ao estudar o objeto deve-se levar em consideração os sujeitos e o pesquisador como seres participantes dos grupos sociais e da sociedade que tem intencionalidade e que dão significados às ações e construções. O objeto de estudo está inicialmente ligado as ações dos sujeitos sociais e , portanto, tem de ser considerado neste aspecto

Para investigar o problema da formação docente mediante a operacionalização do Programa Rede UNEB 2000, houve o recorte significativo, onde se procurou os contornos do *locus*, que se singularizou as especificidades da dinâmica social e geográfica da cidade de Euclides da Cunha. Assim, chegamos ao estudo de caso.

Neste sentido, o estudo de caso “se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (Ludke e André, 1986, p.17), e se caracteriza, segundo Oliveira (2007, p. 55-56) “como um estudo aprofundado a fim de buscar fundamentos e explicações para determinado fato ou fenômeno da realidade empírica, além disso, (ibidem) é um método abrangente que permite se chegar a generalizações amplas baseadas em evidências e que facilita compreensão de realidade”. Portanto, graças a este tipo de pesquisa, foi mantido um contato direto com a situação investigada, o que nos possibilitou uma melhor compreensão do fenômeno investigando na situação real, empírica, e algumas generalizações a respeito do trabalho pedagógico, que serão analisadas posteriormente neste trabalho.

Diante do exposto, vale lembrar, que o tipo de pesquisa adotado pelo presente estudo não tem a intenção de criar modelos, nem tampouco julgar as evidências como verdades absolutas (ou não), mas, a partir de certas análises, chegarmos a considerações que respondam as inquietações e evidenciem certas compreensões sobre a problemática em estudo. Vale lembrar também que foram escolhidas algumas técnicas e instrumentos necessários à maior absorção de dados da realidade empírica.

4.4. Técnicas e instrumentos de coleta

Com o problema da pesquisa em mente e cientes do valor que tem o trabalho de pesquisa para um estudo aguçado de um fenômeno em uma realidade empírica específica,

tendo já escolhida a abordagem e delimitado o tipo de pesquisa, e com certo conhecimento da situação investigada, chega a hora de descrevermos as técnicas e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Levando em consideração a definição de técnicas, que segundo Oliveira (2007, p. 57) “são instrumentos para coleta de dados e informações para se chegar a um melhor conhecimento da realidade em estudo”, é importante salientar seu caráter significativo para a obtenção de dados. As técnicas são realmente meios que fazem o pesquisador se aproximar da realidade pesquisada, porém, a escolha tem de ser bastante criteriosa para não prejudicar a coleta.

Além das técnicas, os instrumentos também são importantes, uma vez que, são eles que vão ajudar significativamente o pesquisador a colher os dados da realidade empírica, pois instrumento se refere ao meio/objeto que o pesquisador utiliza para obter dados. Desta forma, técnicas e instrumentos tem importância ímpar no trabalho de pesquisa, por isso, tem de ser escolhido e utilizado com cautela, caso contrário, pode levar a uma desqualificação de coleta e prejudicar posteriormente o trabalho.

Como o tipo de pesquisa do presente estudo foi o estudo de caso, e está sustentado na abordagem qualitativa, sendo que o foco da pesquisa esteve voltado para o processo de formação docente não se pôde deixar de utilizar as seguintes técnicas: entrevista com questões semi-estruturadas; questionário direcionado aos professores, além da análise documental. Todas essas técnicas serão melhor explicadas e justificadas nos próximos itens.

4.4.1 Entrevista

Ao selecionar as técnicas e instrumentos de pesquisa, devemos levar em conta as que ajudam o pesquisador na coleta de dados. Isto significa dizer que, dependendo do objeto de estudo e do tipo de pesquisa é que as técnicas e os instrumentos são definidos de forma que possibilite ao pesquisador uma maior absorção de dados, o que será de extrema relevância para se tratar posteriormente do objeto pesquisado.

Com base nessa concepção, é importante frisar que são as escolhas das técnicas e instrumentos, antes, porém, identificadas às relevâncias para a pesquisa, que caracterizam como estudo exclusivo de certo objeto, pois, na pesquisa a escolha e a efetivação das técnicas e instrumentos são aspectos cruciais para o êxito do trabalho.

Tendo isso em mente e preocupadas com a coleta dos dados decidimos trabalhar com entrevistas e questionários que segundo Ludke e André (1986, p. 33) “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”. Além disso,

(ibidem) “é importante atentar para o caráter da interação que permeia a entrevista, sendo que e, (...) na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca, entre quem pergunta e que responde”. Desta maneira, a entrevista tem característica peculiar na absorção de dados, em que a observação em si não consegue captar. Em relação à pesquisa desenvolvida o diálogo com o coordenador e os professores foi extremamente importante para compreender o objeto de estudo proposto.

Ao definir a entrevista como técnica para o trabalho de pesquisa nos sustentamos, também, na concepção de Oliveira (2007, p. 86) que define entrevista como “um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre o pesquisador(a) e entrevistado(a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”, além disso, Gaskell (2002) nos contribui com suas idéias também a esse respeito e considera que

“toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento corporativo, em que as palavras são o meio principal de troca (...) ela é uma interação, uma troca de idéia e significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimentos”. (Gaskell, 2002, p. 73)

Então, além de possibilitar o momento de troca através do diálogo, a entrevista considera as realidades e sentidos que são explorados na situação de emissão e recepção de informações, uma vez que, o que é exposto por parte do entrevistado está intimamente ligado à própria vida e à ação e isso não se pode ignorar.

Para o desenvolvimento da pesquisa todos esses aspectos foram levados em consideração. Além disso, apesar da entrevista ter sido realizada com apenas um sujeito, com base nas explicações de May (2004), pressupõe que o pesquisador já tenha organizado com questões do próprio interesse, mas que, no momento da entrevista, a partir das respostas, tenha liberdade para fazer outros questionamentos e até esclarecimentos, enriquecendo e/ou ampliando os dados. Isso significa dizer, que o pesquisador ao escolher essa técnica, precisa pensar como tipo de instrumento o roteiro com questões semi-estruturadas e neste deve evidenciar todos os tópicos que deseja que seja respondido pelo respondente, o que caracteriza um planejamento e uma organização das questões de forma cautelosa, mas que também considera possíveis questionamentos e/ou esclarecimentos a partir das respostas do entrevistado.

O roteiro com questões semi-estruturadas foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa, em que foram priorizados aspectos relacionados à formação e atuação docente, a

concepção dos professores sobre o processo de formação e atuação do Programa Rede UNEB 2000, assim como o levantamento de informações sobre os professores em face da necessidade de construção do perfil dos participantes do estudo.

Antes da efetivação da entrevista semi-estruturada: foi solicitada a assinatura da declaração de compromisso e a permissão para ser gravada, pois, “a gravação é muito importante para se ter com precisão o registro de tudo que foi dito por ocasião da entrevista ” (Oliveira, 2007, p. 87) e além do mais, Ludke e André (1986, p. 36) explicitam que

“há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito”.

E ainda assim, o fator mais importante na entrevista gravada é a atenção em que o entrevistador pode dar ao entrevistado, uma vez que este terá sua atenção voltada exclusivamente para as exposições do entrevistado.

4.4.2 Questionário

Técnica utilizada com o intuito de levantar dados junto aos alunos -professores que consistiu num conjunto de questões pré-elaboradas, redigidas e entregues aos sujeitos para que respondessem.

Como afirma Laville e Dione (1999, p. 183)

“Para saber a opinião da população sobre uma escolha de sociedade é preciso, evidentemente interrogá-la. Talvez não a população inteira, mas segundo a estratégia da pesquisa de opinião, uma amostra suficientemente grande, constituída com os cuidados requeridos para assegurar sua representatividade”.

Neste sentido o uso do questionário é uma técnica importante porque permite o acesso a uma gama de pessoas, tendo uma cobertura da amostra selecionada para o estudo.

Todavia tivemos o cuidado de previamente elaborar as questões do questionário e tentar fazer uma experiência prévia (pilotagem experimental do instrumento) de modo a perceber se as questões foram redigidas com clareza, objetividade e precisão.

Feita a pilotagem devemos aplicar os questionários escritos e atentar para a sistematização e leitura crítica dos dados, visando à interpretação e tabulação dos dados.

Para Laville e Dione:

“Dentre as vantagens desse tipo de questionário, pode-se lembrar que se mostra econômico no uso e permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número

de pessoas, uma vez que seja necessário enviar-lhes um entrevistador” (Laville e Dione, 1999, p. 184).

Assim, de acordo com Laville e Dione (1999) há uma vantagem larga para a economia de esforços do pesquisador ao usar a técnica do questionário. Deste modo, durante o estudo feito o uso do questionário nos permitiu o alcance de toda a amostra selecionado, garantindo maior fidelidade a realidade e opinião global da primeira turma Licenciada pela Rede UNEB em Euclides da Cunha -BA.

4.4.3 Análise de documentos

De acordo com o objetivo do estudo, tornou-se necessário o uso da análise dos documentos inerentes a parte burocrática e administrativa do Programa Rede UNEB 2000, a fim de podermos ter um contato mais amplo com o objeto de investigação e efetivamente conhecer a estrutura do Programa Rede UNEB 2000 com mais aprofundamento. Diante de tal necessidade, partimos para uma ação de coleta de documentos oriundos da Coordenação Geral do Programa e da Coordenação Municipal. Ao longo das observações e visitas que fizemos as estruturas do curso em Euclides da Cunha, obtivemos, através do acesso aos arquivos do curso, os seguintes documentos que foram acessados para a compreensão do que é o Programa e sua estrutura organizacional: cadernos informativos do estudante; guia do docente; guia do coordenador, relatórios semestrais, relatório anuais.

Laville e Dione (1999, p. 166 afirmam:

“um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informação já existente (...) precisa-se, é claro, nos documentos impressos (...) (Laville e Dione, 1999, p. 166)

Entretanto, para as ciências sociais, considera-se documento tanto os impressos, quanto os visuais, áudio-visual, fotos, sonoros.

Laville e Dione (1999, p. 166-167) ainda dizem que:

“mas pouco importa sua forma, os documentos aportam informações diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem crítica-los, isto é, julgar sua qualidade em função da necessidade da pesquisa”.

Sendo assim, do procedimento à triagem verificamos e obtivemos muitas e valiosas informações sobre o Programa Rede UNEB 2000, usando os arquivos oferecidos pela Coordenação central que historicizou e expôs com clareza a criação, o Projeto da Rede UNEB, o fluxograma das disciplinas, os objetivos e a metodologia da Rede UNEB 2000.

CAPÍTULO V

OS RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados da pesquisa serão apresentados em quatro itens. No primeiro trataremos de aspectos importantes sobre o município de Euclides da Cunha, local em que foi realizada a pesquisa empírica; no segundo são sistematizados os resultados das análises dos documentos sobre o programa rede UNEB 2000; no terceiro trazemos as concepções do gestor do programa no município sobre os objetivos do mesmo e sua importância para a formação dos professores do município; por fim, apresentamos as concepções dos professores sobre expectativas e contribuições do programa.

5.1 O Cenário do Programa em estudo: conhecendo o município de Euclides da Cunha ⁵

O Município de Euclides da Cunha localiza-se na zona nordestina da Bahia. Por ser totalmente incluído no polígono da seca apresenta longos períodos de estiagem. Durante o inverno o clima é ameno. O município situa-se a 314 km da capital baiana, Salvador, tendo como rodovias de acesso a BA 220 e BR-116. Fica a 452m acima do nível do mar. Sua densidade demográfica é de 22,68 (hab/km²), sendo considerado como um dos mais extensos municípios do nordeste baiano com uma área de 2.374,2km², limitando-se ao norte por Canudos, a Nordeste por Antas, a Noroeste por Monte Santo, ao Sul por Quijingue, ao Sudoeste por Monte Santo e ao Sudeste por Cícero Dantas.

A população do município, no ano de 2000, totalizava 53.855 habitantes, sendo 27.164 homens e 26.691 mulheres. A população rural era de 29346 e urbana 24.509 (Censo 2000).

O Município de Euclides da Cunha foi criado pela Lei Provincial nº253 de 11.06.1898, com o território desmembrado do município de Monte Santo, por força dos Decretos nº7.455 de 23.06.1931 e 7.479 de 08.07.1931. Em face desse último Decreto Estadual nº8.642 de 19.09.1933, a Vila de Cumbe passou a ser chamada Euclides da Cunha, em homenagem ao escritor e autor do livro “Os Sertões”. Neste livro o jornalista fluminense falava da região e da guerra de Canudos. É dele a frase: “O sertanejo é antes de tudo um forte”.

A vegetação predominante é a caatinga, como relevo apresenta os tabuleiros do Itapicuru, pediplano sertanejo, chapadas do Raso da Catarina. A hidrografia regional é

⁵ Texto construído com base nas informações coletadas no site oficial da Prefeitura Municipal de Euclides da Cunha: www.euclidesdacunha.br. Consultado em 17 de novembro de 2008.

formada pela bacia do Itapicuru, os principais rios são: o Riacho dos Araçás, Riacho do Gavião, Riacho do Carrancudo, Rio Cancela e Rio Vermelho, e os açudes por sua vez destacam-se: Cândido Caldas, Melancia, Cancela, Lagoa do Barro e Pedregulho.

Existem ainda particularidades e monumentos históricos como A vila de Canudos, palco onde se desenvolveu a “Campanha de Canudos”, tendo como pivô Antônio Francisco Mendes Maciel, vulgo “Antônio Conselheiro”. O início das lutas deu-se em 1893, na Fazenda Masseté, no município de Tucano, com o primeiro choque armado entre as forças do governo e os fanáticos. Aquele líder religioso, após as suas peregrinações, estabeleceu-se definitivamente no então arraial de Canudos, onde construiu uma igreja para as suas pregações, conseguindo reunir milhares de fanáticos. A turbulenta região de Canudos chegou a possuir mais de oito mil habitantes. Consciente de que novas investidas seriam efetuadas pelas forças do governo, Antônio Conselheiro cuidou também de fortificar a sua posição de combate, fazendo do arraial uma autêntica fortaleza, levantando trincheiras, paredões e muralhas grotescas. Erguia-se nos flancos do rio Vasa Barris uma verdadeira praça de guerra. No período de 1895 de 1897, várias forças estaduais e federais foram encaminhadas para Canudos até o domínio final da região que foi feito com muitas mortes.

A natureza agressiva da caatinga, o desconhecimento da geografia regional e outros fatores os mais diversos contribuíram para o martírio, a fome e a morte dos soldados. Era o homem fanático e rude do nordeste, encurralado no seu próprio habitat, desenvolvendo uma epopéia que se ligou à história, como nos conta o brilhante escritor Euclides da Cunha em “Os Sertões”. Cerca de cinco mil vidas sacrificadas naqueles rincões de caatinga extenuada. Ali, na curva do rio Vasa Barris, batalhas cruéis tiveram lugar sob o toque de avanços e recuadas e o clamor angustioso e agonizante dos feridos. A campanha que abalou o Brasil encerrou-se em 1897, após o falecimento de Antônio Conselheiro, em consequência dos combates, cabendo aos pelotões do General Artur Oscar a vitória final, com a destruição da fortaleza de Canudos e a rendição de alguns míseros guerrilheiros. A vila de Canudos está ameaçada de desaparecer, submersa nas águas do açude Cocorobó, em construção.

No que se refere à história da educação na Vila do Cumbe, que mais tarde deu origem ao município de Euclides da Cunha, e em 1903 esta possuía apenas 2 (duas) professoras leigas. Nesse período, lideranças militares da cidade exercida pelo capitão Dantas, juntamente com o coronel Arseno Dias Guimarães lançam-se numa luta para tentar trazer para Cumbe uma professora diplomada. Nessa busca encontrou em Salvador a jovem professora Erotildes Siqueira, recém formada que se empenhava em conseguir seu primeiro emprego. A professora

Erotildes havia cuidado, em Salvador, dos doentes e mutilados prisioneiros da guerra de Canudos quando foi voluntária em um dos hospitais, e não queria atuar naquela região.

Com a insistência do Senhor Dantas e as promessas de que se ela não se desse bem, ele a traria de volta, Cumbe teve, assim, a sua primeira professora formada.

Em 1904 sai a sua nomeação na fase de transição do governo de Severino Vieira para o de José Marcelino. A professora veio de Salvador, até Queimadas de trem e de Queimada ao Cumbe de carro de boi, onde levou dois dias e uma noite para chegar.

A primeira escola pública era localizada no Beco do Senhor Dantas, em um salão. A professora Erotildes ensinava as meninas, por não poder estudar os dois sexos juntos, os meninos ficavam sem estudar, pois a escola funcionava o dia inteiro para uma só turma.

Os professores públicos eram pagos pelo governo e ensinavam de 1^a a 4^a série. Durante esse período os alunos estudavam A.B.C, cartilha, primeiro livro, segundo livro, até o terceiro livro.

A primeira escola estadual foi denominada Erotildes Siqueira Santos, que recebeu o nome da primeira professora do Cumbe. Hoje, o município conta com 159 escolas de Ensino Fundamental, sendo cinco da rede pública estadual, 143 da rede pública municipal e onze da rede privada. Para a oferta do Ensino Médio o município possui quatro escolas, sendo duas da rede pública estadual e duas da rede privada. Conta ainda com 129 escolas que oferecem Educação Infantil, sendo 120 da rede pública municipal e nove da rede privada (Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP - Censo Educacional, 2007).

Dispõe, também, de duas unidades de Ensino Superior: uma da rede pública vinculado ao Programa Rede UNEB 2000 (Universidade do Estado da Bahia) e outra da rede privada, a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Além dessas instituições são oferecidos por outras instituições privadas em parceiras com faculdades de fora da cidade, Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior, Psicopedagogia e Gestão de Pessoas.

A figura a seguir apresenta a localização do município e um conjunto de informações importantes sobre o mesmo.

Figura 2 – Localização geográfica da cidade de Euclides da Cunha -BA

Município de Euclides da Cunha	
Aniversário	19 de setembro
Fundação	19 de setembro de 1933
Gentílico	<i>Euclidense</i>
Lema	Uma Cidade Mãe
Prefeito(a)	Rosângela Lemos Maia de Abreu (PMDB)
Localização	
	
 10° 30' 28" S 39° 00' 50" O 10° 30' 28" S 39° 00' 50" O	
Unidade federativa	 Bahia
Mesorregião	Nordeste Baiano <i>IBGE/2008</i> ^{LI}
Microrregião	Euclides da Cunha <i>IBGE/2008</i> ^{LI}
Municípios limítrofes	Monte Santo, Novo Triunfo, Quijingue, Cícero Dantas, Canudos e Banzaê.
Distância até a capital	311 quilômetros
Características geográficas	
Área	2.324,965 <u>km²</u>
População	58.746 <u>hab.</u> est. <i>IBGE/2008</i>
Densidade	23,8 <u>hab./km²</u>
Altitude	472 <u>metros</u>
Clima	<i>Não disponível</i>
Fuso horário	<u>UTC-3</u>
Indicadores	
IDH	0,596 <i>médio PNUD/2000</i>
PIB	R\$ 149.338 mil <i>IBGE/2005</i>
PIB per capita	R\$ 2.706,00 <i>IBGE/2005</i>

5.2 Conhecendo os objetivos e estratégias do Programa Rede UNEB 2000: o que dizem os documentos

O Projeto Rede UNEB foi elaborado no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituição pública de Educação Superior com 25 anos de existência, fundada pelo Governo do Estado, através da Secretaria de Educação. A UNEB possui uma estrutura multicampi se fazendo presente em todas as regiões do Estado. Possui 29 Departamentos. Destes, apenas quatro estão sediados na capital e os 25 restantes estão espalhados por 24 centros regionais de médio e grande porte.

A forma de organização da UNEB favorece a interiorização e a democratização do acesso ao ensino superior público para uma população que não dispõe das condições de deslocamento para os grandes centros urbanos onde, geralmente, se concentra a oferta da educação superior. Essa situação proporciona a convivência de uma grande diversidade de alunos, professores e servidores, potencializando as contribuições que a Universidade pode vir a dar para o enfrentamento dos problemas específicos das diversas micro-regiões da Bahia, espaços caracterizados pela diversidade de ecossistemas, micro-climas, vocações. A circulação dos professores entre essas diversas regiões também favorece a troca de experiências, pois muitos moram em uma cidade e se deslocam para outras cidades e regiões, para ministrar aulas, seminários, palestras, etc.

Foi a partir dessa significativa inserção regional que os profissionais que trabalham na UNEB perceberam as dificuldades das gestões da educação municipal para atender a exigência legal de formação de seus professores no nível da educação superior, como exige a LDB. Nesse contexto, surgiu o Programa Rede UNEB 2000. Esse é um programa especial que integra as políticas do governo estadual da Bahia voltadas à formação de professores em atendimento ao que é exigido pela LDB 9394, de 1996. Para a sua execução o Programa estabelece convênios com prefeituras municipais e, hoje, faz-se presente em mais de 137 municípios. O objetivo central do Programa é graduar professores da rede pública em exercício, oferecendo ao aluno o acesso a um sistema de biblioteca informatizada, laboratórios e equipamentos de informática, para garantir as atividades voltadas a sua formação (PROGRAMA REDE UNEB 2000, Projeto Curricular, 1999).

O Programa Rede UNEB 2000 oferece cursos de Licenciatura em Pedagogia para professores de 1ª a 4ª séries, em exercício, e é feito em parceria com as prefeituras locais. Para a sua organização aproveita um dos princípios definidos na LDB relativo à experiência profissional dos alunos, que passa a ser considerada como carga horária para a integralização

curricular. O programa já atendeu 110 municípios, formando 4948 professores em serviço, entre 1999 e 2001. Nas etapas concluídas em 2004, foram formados mais 5700 professores, das mais diversas regiões do estado da Bahia. Para 2008 espera-se chegar próximo aos 7.000 professores formados.

Como já afirmamos anteriormente, o Programa surgiu a partir da exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que determinou a obrigatoriedade de formação superior para professores do ensino fundamental. Além dessa exigência legal, o aspecto mais relevante para essa decisão foi a constatação da existência de um elevado número de professores com formação no nível do normal médio ou médio, atuando nas redes públicas de ensino, além de outros com formação apenas no nível do ensino fundamental. Foi a partir desse conjunto de problemáticas que a UNEB idealizou e implantaram em 1998 o Programa de Formação de Professores Rede UNEB 2000. O objetivo era promover o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais. Em cada município baiano em que se firmava o convênio eram oferecidos 100 vagas para os professores. Os cursos são reconhecidos pelo MEC e possuem carga horária de 3.379 horas que são cumpridas em seis semestres.

Para a composição do currículo, foram consideradas as seguintes especificidades:

“Nucleação da estrutura curricular; Inserção de elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, visando promover no alunado o desenvolvimento intelectual e profissional, através de uma sólida formação geral, necessária para que o graduado possa superar os desafios do exercício profissional e da produção do conhecimento; Articulação teoria com a prática, valorizando o cotidiano da ação docente do alunado, demonstrada pela sua atuação na sala de aula, a ser acompanhada através de uma constante supervisão, discussão e análise” (REDE UNEB 2000, s/d, p. 6)

Para a organização curricular um princípio fundamental passa a ser considerado pelo Programa. Trata-se de formar professores em exercício e, portanto, de lidar com professores que já estão em formação decorrente de suas práticas cotidianas, momento em que lidam com o processo de ensino e aprendizagem como objeto de sua atuação. Nesse sentido, vale a pena citar Nóvoa (1992), quando diz que as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí em todo o percurso de vida escolar e profissional.

No processo formativo desenvolvido no âmbito do Programa em análise a prática docente é tida, portanto, como aspecto privilegiado. Através de depoimentos, relatos de experiências, reflexões sobre as práticas é que deverão ser tratadas as teorias pedagógicas e os conteúdos pertinentes à formação profissional. Mas até que ponto a formação está atingindo os objetivos propostos? Como os professores percebem sua formação? São essas as questões que esperamos responder até o final desse estudo.

Muitos trabalhos voltam-se ao estudo da relação entre teoria e prática; entre a formação e a atuação profissional; no caso deste estudo a que se destacar que essa relação se constitui nas bases que fundamenta o Programa, evidenciado, inclusive, na própria forma como é estruturado o currículo.

Traçar as relações entre o que é trabalhado na sala durante as aulas ministradas nas disciplinas que compõem a matriz curricular do curso e as vivências cotidianas dos professores nas escolas; como esses aspectos interagem entre os graduandos do curso de pedagogia do Programa Rede Uneb 2000 de Euclides da Cunha, nos possibilitará avançar na compreensão das mediações que podem vir a comprometer a viabilização daquilo que se expressa no nível do discurso sobre o Programa no sentido da qualificação da prática docente. Dessa forma, é imprescindível pensar sobre práticas docentes como constitutivas da formação profissional, vinculadas não apenas à escolarização de nível fundamental e médio, mas também às não escolares que constituem a formação do professor, e vão sendo constituídas desde a infância, nas suas relações familiares, até a universidade. Será que o Programa está conseguindo perceber e se apropriar adequadamente dessas nuances e possibilidades formativas e contribuir para a articulação efetiva entre a formação e as práticas docentes desses sujeitos? Vejamos o que nos diz sobre isso os sujeitos participantes da pesquisa .

5.3 O Programa Rede UNEB 2000 e as políticas de formação continuada de professores no município de Euclides da Cunha: o que dizem os gestores

Para ter mais elementos que nos ajudem a compreender as políticas de formação continuada de professores no município de Euclides da Cunha realizamos entrevista com o Coordenador do Programa Rede UNEB 2000 no município, atividade que se desenvolve de forma articulada ao conjunto das políticas de formação definidas pela Secretaria de Educação no município.

Assim, ao buscar apreender a concepção do coordenador sobre a relação entre a formação continuada e a melhoria da qualidade do ensino público, pudemos perceber que o

mesmo considera essa relação de forma positiva e necessária, como podemos perceber na sua fala a seguir:

“Os Programas de formação continuada fornecem aos professores subsídios teóricos e práticos importantíssimos para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas a contento. Através de uma metodologia diversificada, esses programas geralmente enfatizam a ampliação de conhecimentos por meio da reflexão-ação-reflexão, enquanto instrumento basilar para a qualificação docente” (Coordenador do Programa Rede UNEB 2000-Euclides da Cunha).

No que se refere à situação encontrada atualmente quanto às políticas e projetos de formação continuada de professores no município de Euclides da Cunha, o coordenador informa que os mesmos têm acesso a diversas ações de capacitação ao longo do ano letivo, com destaque para as jornadas pedagógicas que ocorrem no início do ano.

“Todos os anos os professores do município de Euclides da Cunha participam da Semana Pedagógica, subsidiada pela prefeitura municipal. Além da semana pedagógica, existem outros eventos de natureza acadêmica, oferecidos por consultorias pedagógicas. O município ainda conta com o Programa Rede UNEB 2000, que oferece graduação na área de pedagogia, para professores do Ensino Fundamental I”.

Ao discutir mais especificamente sobre o Programa Rede UNEB 2000, buscamos apreender a concepção do gestor sobre as concepções teórico-metodológicas que definem o Programa, pudemos perceber que para o sujeito entrevistado

“A metodologia da Rede UNEB 2000 tem como aporte teórico fundamental a abordagem humanista, que visa à construção do conhecimento, levando em consideração as potencialidades de cada indivíduo e interesses locais, sem perder de vista a importância da formação de um cidadão engajado nas transformações do mundo globalizado. Para tanto, este programa parte do pressuposto de que a reconstrução do conhecimento ocorre através do trinômio reflexão-ação-reflexão, no qual o consórcio permanente entre a teoria e a prática estabelece o alicerce para o crescimento intelectual e profissional do professor-aluno. Ainda sobre a metodologia do referido programa, vale ressaltar a valorização à independência desse professor-aluno, na medida em que ele é motivado a ser sujeito do seu próprio saber”.

Fica claro, portanto, a perspectiva do gestor ao reafirmar os princípios teóricos e metodológicos que aparecem nos documentos que sistematizam o Programa, reforçando a importância da forma como o Programa é implementado para a melhoria das práticas docentes e da qualidade da escola.

No que se refere ao formato de como o Programa funciona no dia-a-dia, o gestor nos informou que

“No dia-a-dia, enfrentamos alguns problemas. Mas, de um modo geral, as aulas ocorrem normalmente, apesar de algumas mudanças de horários por conta da falta de transporte para os alunos da zona rural. Às vezes, essas mudanças ocorrem em função do professor, que muitas vezes não consegue conciliar suas atividades extras com a Rede UNEB 2000”.

Dentre as dificuldades encontradas para a implantação do Programa, o gestor destacou as seguintes:

“As dificuldades maiores para a implantação foi a formação do corpo docente, a compra do acervo mínimo exigido e a evasão, que chegou a 10% no primeiro semestre. Vale frisar que não dispomos ainda do número de livros necessários na biblioteca da Rede UNEB 2000. Entretanto, para amenizar esse problema os alunos já podem ter acesso ao acervo bibliográfico do DCHT – Campus XXII, para fazer suas pesquisas”.

Conforme o próprio discurso do coordenador, uma das condições fundamentais para a construção da autonomia do professor no processo de construção do conhecimento vem sendo dificultada pela falta de acesso à produção literária nas áreas de formação, comprometendo, em certa medida, um dos objetivos do Programa.

Ao buscar as contribuições do Programa Rede UNEB 2000 para a melhoria da qualidade do ensino público no município de Euclides da Cunha, na opinião do gestor esta têm sido bastante positivas, afirmando que

“Sem dúvida, o Programa Rede UNEB 2000 tem tido um impacto significativo na educação fundamental euclidense, uma vez que ele dá a um bom número de professores do município a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula, através de uma grade curricular bastante ampla, da qual fazem parte os seguintes núcleos: núcleo científico cultural; núcleo ação-reflexão; núcleo temático; núcleo articulador. Esses núcleos permitem ao professor-aluno desenvolver um conhecimento mais abrangente, fornecendo fundamentos para uma formação mais voltada para as necessidades reais dos seus alunos”.

Ao tratar dessas contribuições com relação mais especificamente às práticas pedagógicas dos docentes da rede pública municipal, o gestor afirmou que:

“As práticas pedagógicas dos docentes do município, especialmente daqueles que participam do Programa Rede UNEB 2000 melhoram consideravelmente, já que os mesmos recebem visitas do professor de Prática Pedagógica, a fim de avaliar a aplicação adequada dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula. Com essa intervenção, os professores-alunos podem refletir sobre suas próprias metodologias, através de um exercício constante de auto-avaliação, no intuito de descobrir estratégias mais eficazes para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, eles têm demonstrado capacidade em diagnosticar os problemas encontrados e sugerir possíveis soluções, sem recorrer ao ecletismo irrefletido, ou ao improviso descabido”.

Como podemos perceber a avaliação do gestor do Programa no âmbito do município de Euclides da Cunha é feita de forma positiva, apesar de reconhecer uma série de dificuldades no processo de sua implementação, principalmente no que se refere a definição de professores; ao acesso ao material de estudo com destaque para a biblioteca, conforme está previsto no documento de apresentação do Programa. Essa situação revela a continuidade de um quadro que, com certeza, compromete essa formação, podendo a mesma estar reduzida a discussões em sala de aula com base em material didático limitado, que não contribui para o enriquecimento da formação desses professores. Por outro lado, a dificuldade de deslocamento dos professores, principalmente da zona rural, pode comprometer ainda mais os resultados esperados com relação a melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente da qualidade do ensino público.

A seguir, iremos discutir como os professores em formação avaliam as contribuições do Programa para a sua formação e práticas docentes.

5.4 Conhecendo o cotidiano do Programa Rede UNEB 2000: o que nos dizem os professores em formação

O processo de análise dos dados coletados mediante a aplicação dos questionários aos professores deu-se a partir de dois momentos: **no primeiro**, construímos um **perfil dos professores (a)** com relação à idade, sexo, formação acadêmica, e tempo de atuação na função; **no segundo**, trabalhamos com as **concepções dos professores sobre** o Programa Rede UNEB 2000 no que se refere aos seguintes aspectos: **b)** conhecimento dos objetivos do projeto; **c)** expectativas dos participantes; **d)** contribuições do Programa para a formação, atuação profissional, ampliação do conhecimento educacional e profissionalização e prática docente.

A seguir apresentamos os resultados das análises realizadas.

a) Perfil dos professores participantes da pesquisa

Os sujeitos que participaram da pesquisa são professores que atuam na rede pública do município de Euclides da Cunha. Os professores ingressaram no curso de pedagogia do Programa Rede UNEB 2000 no início 2007 e no período da aplicação dos questionários estavam cursando o 4º semestre do curso (o curso é composto por seis semestres). Os

professores compõem duas turmas de quarenta alunos cada uma, totalizando oitenta professores.

A partir da apresentação dos objetivos da pesquisa, aplicamos o questionário dentre os professores que se dispusera a participar da pesquisa, amostra que foi composta por 50 professores, equivalente a 63% do total de professores participantes do projeto.

A amostra foi composta por 7% de professores e 93% de professoras, com idades que se distribuem nos seguintes grupos: 21 a 25 anos: 4%; 26 a 30: 24%; 31 a 35: 24%; 36 a 40: 30% e 41 a 50: 18%. Como podemos perceber a maioria dos professores e professoras se situam no grupo etário entre 36 a 40 anos, revelando uma trajetória de sujeitos que já possuem vivências profissionais importantes. Isso se confirma no dado sobre o tempo de atuação na função docente, cuja maioria (54%) já atua na função entre 6 a 10 anos. Se somarmos todos os professores e professoras que já atuam a mais de 6 anos como docentes esse percentual aumenta para 85%. Apenas 16% tem entre 1 a 5 anos no exercício da função.

No que se refere à formação dos professores que estão freqüentando o curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa Rede UNEB 2000, apenas 11% cursaram o magistério no nível médio. O que significa que os professores que atuam na rede pública de ensino, antes de ingressarem no Programa não haviam cursado nenhum curso voltado à formação específica para a docência.

b) Conhecimento dos objetivos do projeto Rede UNEB 2000

Sabemos que um dos critérios para que um projeto possa ser realizado com sucesso é o conhecimento que os sujeitos envolvidos tenham dos seus objetivos. No caso do Programa Rede UNEB 2000 o seu objetivo principal, conforme indicado em item anterior, é

“Atender a demanda da educação superior nas redes de ensino oficiais integrantes das microrregiões onde estão sediados os departamentos da UNEB; graduar docentes que atuam na educação básica da rede pública de ensino, visando suprir a carência de profissionais qualificados” (REDE UNEB 2000, s/d, p. 3).

Ao questionar os professores sobre o conhecimento que os mesmos têm do objetivo do programa em análise encontramos os seguintes resultados: 15% afirmaram que conhecem totalmente; 77% que conhecem parcialmente; 6% que conhecem pouco e 2% que desconhecem totalmente.

Ao perguntarmos se a forma como o Programa funciona atende a expectativa foi encontrada os seguintes resultados: 13% afirmaram que atende totalmente; 74% que atende parcialmente; 9% que atende pouco e 4% que não atende.

Como podemos observar nas respostas quanto às expectativas dos professores que, de princípio, já aparece certa crítica à condução do Programa o que poderá ser mais bem avaliada a partir das respostas nos itens subseqüentes.

d) Contribuições do Programa para a formação e atuação profissional

Para avançar na tentativa de conhecer as concepções dos professores sobre o Programa Rede UNEB 2000 e as contribuições do mesmo para as mudanças em suas práticas apresentamos aos professores um conjunto de questões que tratavam dos seguintes aspectos: contribuições do projeto para a **formação e atuação profissional; ampliação do conhecimento educacional e profissionalização docente e mudanças nas práticas docentes**.

No que se refere às **contribuições para a sua formação**, que estão indicados na **questão 4** do instrumento, em anexo, os resultados encontrados foram os seguintes:

Quadro 02 – Contribuições para a formação docente

Formação docente	Contribui muitíssimo	Contribui bastante	Contribui pouco	Não contribui
Contribui com momentos de reflexão sobre a prática docente	83%	17%		
Atualiza competências já adquiridas pelo professor em suas práticas	75%	21%	4%	
Auxilia na troca de experiências com outros colegas	68%	32%		
Suprime lacunas na formação anterior	57%	41%	2%	

Os dados acima revelam uma avaliação altamente positiva que os professores -alunos fazem com relação às contribuições que o curso de pedagogia oferecido no âmbito do Programa Rede UNEB 2000 oportunizam para a sua formação docente, destacando-se os aspectos relacionados aos momentos de reflexão sobre a prática docente e a atualização de competência já adquiridas pelo professor em suas práticas. Se juntarmos as indicações de que contribui muitíssimo e contribui muito veremos que quas e 100% dos professores avaliam positivamente a contribuição do Programa para a sua formação. A que se destacar, no entanto,

o menor índice atribuído pelos professores com relação ao item suprimir lacunas na formação anterior. Considerando que a maioria dos professores não possui formação inicial para a docência, contando apenas com jornadas pedagógicas oferecidas pela Secretaria de Educação, talvez possamos entender o porquê dessa resposta.

Quando tratamos das contribuições do curso para a atuação profissional e para a ampliação das perspectivas profissionais, os resultados encontrados, ainda tomando como referência a questão 4, são os seguintes:

Quadro 03 – Contribuições para a atuação profissional

Atuação profissional	Contribui muitíssimo	Contribui bastante	Contribui pouco	Não contribui
É fundamental para a promoção na profissão	77%	23%		
Auxilia nas mudanças das práticas pedagógicas	87%	13%		
Contribui para introduzir inovações na sala de aula	85%	15%		
Amplia as possibilidades para atuar fora da sala de aula	64%	34%	2%	

Nesse aspecto, os professores-alunos repetem a avaliação positiva feita no item anterior. Dessa forma, podemos perceber que se destacam os aspectos relativos às contribuições do curso para as mudanças nas práticas pedagógicas que aparece com 87% de indicações de que contribui muitíssimo, o que indica que um dos principais objetivos do Programa está sendo alcançado. O mesmo pode se verificar com relação ao item que trata das contribuições para a introdução de mudanças na sala de aula, cujas avaliações dos professores-alunos também foram bastante positivas, pois nesse item 85% afirmam que contribui muitíssimo. É interessante destacar que nesses dois itens que se referem à relação entre a formação e a atuação profissional é onde aparecem os maiores indicadores de avaliações positivas.

Quando tratamos da ampliação das oportunidades para atuação fora da sala de aula esse indicadores caem quanto a sua positividade. Nesse caso, apenas 64% dos professores afirmam que contribui muitíssimo; 34% que contribui bastante, enquanto 2% afirmam que contribui pouco. Apesar de ser uma avaliação positiva, com relação ao percentual apresentado no item anterior, observa-se uma diminuição significativa, o que deve estar relacionado ao reconhecimento salarial que ocorre no município a partir do momento em que os professores

concluem o curso que não é satisfatório, principalmente se considerarmos que os salários iniciais são bastante baixos.

Os dados analisados nesse item indicam uma diferença na avaliação dos professores no que se referem aos aspectos relacionados à formação e a atuação. No caso da formação os indicadores apesar de revelarem serem também bastante positivos ficam longe do que sinaliza aqueles aspectos que tratam da relação entre formação e atuação, que são bem mais significativos quanto à visão positiva demonstrada pelos alunos.

Ao tratar de aspecto relativo à **contribuição do Programa Rede UNEB 2000 para a ampliação do conhecimento educacional** dos professores necessário à melhoria de sua prática docente estruturamos as alternativas de respostas as questões considerando um conjunto de saberes que foram definidos no âmbito do próprio Programa como fundamentais para a formação docente, denominado professor-aluno que está previsto no documento *Kit do Professor* produzido pela coordenação do Programa Rede UNEB 2000.

Segundo o documento em referência, o currículo do curso de pedagogia do Programa Rede UNEB 2000 está estruturado em quatro núcleos, a saber:

“**Núcleo de natureza acadêmico-científico-cultural** formado pelas disciplinas do conhecimento estruturante, instrumental, área de ensino e fundamento teórico da ação pedagógica e monografia. **Núcleo ação-reflexão** constituído pelas oficinas interdisciplinares realizadas pelos professores formadores de todas as áreas e do exercício da prática dos professores-alunos (...). **Núcleo temático** formado por atividades acadêmico-científico-culturais desenvolvidas através de seminários temáticos, pesquisa e extensão. **Núcleo articulador** - complementariedade da prática e da teoria através da aplicabilidade da ação pedagógica e integração interdisciplinar” (PROGRAMA REDE UNEB 2000, s/d, p. 7)

Na questão cinco (5) centramos a atenção naqueles conhecimentos relativos aos primeiro núcleo formado por disciplinas que tratam dos conhecimentos estruturantes, instrumentais, das áreas de ensino e dos fundamentos teóricos da ação pedagógica. Com base na nucleação indicada, elaboramos conjuntos de saberes que foram articulados em função da identidade entre eles e que foram agregados em dois grupos, a saber: **conhecimentos que denominamos de fundamentos e conhecimentos sobre teoria e prática docente**. A partir dessa estruturação, no que se refere ao primeiro conjunto de saberes, o quadro abaixo indica os resultados encontrados.

Quadro 04 – Conhecimentos relativos aos fundamentos da educação

Conhecimentos sobre	Contribui muitíssimo	Contribui bastante	Contribui pouco	Não contribui
Campo das ciências sociais	21%	72%	7%	
Educação brasileira	33%	60%	7%	
Gestão da educação	32%	47%	19%	2%
Financiamento da educação básica	22%	57%	19%	2%
Educação no município	19%	54%	19%	8%
Ampliação do universo cultural vinculado a outros campos de conhecimentos	28%	46%	26%	
Educação em outros países	9%	28%	46%	17%

Os dados acima revelam que dentre os saberes trabalhados durante a participação dos professores-alunos no Curso de Pedagogia promovido pelo Programa Rede UNEB 2000, segundo as avaliações feitas no que se refere às contribuições para a formação e prática docente, podemos perceber que aqueles saberes que mais se destacam são os relativos aos conhecimentos do campo das ciências sociais e da educação brasileira. Isso é evidenciado de diversas formas, como por exemplo, ao percebermos que são os que apresentam os maiores indicadores ao somarmos as alternativas contribui muitíssimo que aparece com 93% tanto no que se refere aos conhecimentos do campo das ciências sociais, quanto àqueles relativos à discussão sobre a educação brasileira. Além disso, não aparece nenhuma indicação de que o curso não contribui com a discussão em foco. Talvez esse destaque possa ser olhado a partir de uma certa ênfase que deve estar sendo dado no curso sobre questões teóricas do campo da sociologia, da psicologia, antropologia, filosofia e história que marcam os estudos do campo da educação e que, quase sempre, chamam a atenção dos professores-alunos por se tratarem de conhecimentos que os mesmos não tem familiaridade com a discussão. Outro aspecto que pode explicar esse fenômeno é o fato dos professores-alunos que participaram da pesquisa estar cursando o 4º semestre do curso, e terem vivenciado nos três semestres anteriores o predomínio de disciplinas de caráter teórico, conforme podemos observar no fluxograma do curso abaixo. Esta situação, no entanto, revela certa contradição com relação aos objetivos e ao desenho metodológico do curso implementado que prevê, para todos os semestres desde o início do curso, a realização de oficinas interdisciplinares, bem como atividades de reflexão sobre o fazer pedagógico, além de estágio supervisionado.

Figura 3 – Fluxograma do Curso de Pedagogia do Programa Rede UNEB 2000



FONTE: Programa Rede UNEB 2000, Kit do professor, s/d.

Ao analisarmos no documento citado anteriormente a recomendação com relação à metodologia a ser utilizada podemos perceber que essa idéia é insistentemente afirmada, como demonstra os trechos a seguir:

“Os planos de ensino dever se orientar pelos mesmos princípios metodológicos e didáticos que se espera que o professor-aluno seja capaz de colocar em prática. A relação teoria-prática deve ser um referencial básico através do trinômio reflexão-ação-reflexão em função do retorno da filosofia ao tratamento do objeto científico da qual deve originar-se metodologicamente a busca de conhecimento sobre esse objeto e para o qual essa busca deverá retornar visando -se, sobretudo, a reconstrução da teoria.

(...) A aprendizagem não se define neste curso, apenas pela transmissão de informações, mas, sobretudo, pela reconstrução do conhecimento a partir daquilo que os alunos já sabem.

(...) o curso não é mero preparador de mestres, mas um processo contínuo de descobertas e de transformações pela aplicação constante da metodologia do binômio “teoria-prática”, na tarefa do dia-a-dia de sala de aula.

Pretende-se considerar sempre como alvo o aluno transformado em “agente” crítico de sua formação e o construtor de seu próprio saber pelas descobertas compartilhadas democraticamente, em grupos de trabalho, aceitando a pesquisa como princípio educativo e o questionamento reconstrutivo com prática constante.

Com base nestes princípios pedagógicos e filosóficos, o curso será norteado ao longo dos seis semestres de sua duração por objetivos que almejam alcançar transformações no modo de agir dos professores-aluno, como até nos formadores, pelo interagir dentro da sociedade na qual estão inseridos”. (Programa Rede UNEB 2000; s/d, p.7-8)

Podemos perceber no trecho transcrito acima que a relação teoria e prática se caracteriza como base da formação. Nessa ótica é que nos chamou a atenção o fato de que justamente aqueles conhecimentos que poderiam fazer uma articulação mais imediata com a realidade da escola vivida pelos professores-alunos, no caso os conhecimentos acerca da educação no município; bem como sobre a educação em outros países são os que aparecem com as mais baixas indicações de contribui muitíssimo ou contribui bastante (73% e 37% respectivamente); bem como apresentam as mais altas indicações de que contribui pouco ou não contribui (63% e 27% respectivamente), fenômeno que nos chama a atenção principalmente no que se refere aos conhecimentos sobre a educação no município aspecto que julgamos deva ser privilegiado na formação do professor-aluno.

Ao tratamos de outro grupo de conhecimentos vinculados mais diretamente a articulação entre a teoria pedagógica e as práticas docentes, o quadro abaixo revela aspectos importantes para a discussão e análise.

Quadro 05 – Conhecimentos sobre teoria e prática docentes

Conhecimentos sobre	Contribui muitíssimo	Contribui bastante	Contribui pouco	Não contribui
Métodos e técnicas de ensino	32%	68%		
Conteúdos específicos	19%	67%	14%	
O meio social e cultural da escola	26%	62%	12%	
Elaboração de projetos educativos e projetos didáticos	27%	49%	24%	
Métodos e procedimentos de avaliação	19%	62%	19%	
Novas tecnologias para a aplicação na educação	23%	57%	17%	3%
Formação docente	32%	60%	8%	

As informações contidas no Quadro 5 (acima) revelam uma situação que reafirma o que foi discutido anteriormente. Como podemos perceber dentre as maiores indicações de conhecimentos específicos sobre a prática docente trabalhados no Curso de Pedagogia que contribuem para a ampliação do conhecimento educacional e, conseqüentemente, para a qualidade dessa prática destaca-se, inicialmente, aqueles relacionados aos métodos e técnicas de ensino que aparecem com as maiores indicações de contribui muitíssimo e contribui bastante (32% e 68% respectivamente), o que revela que todos os sujeitos da pesquisa concordam que nesse aspecto a contribuição é relevante.

Outro aspecto que nos chama a atenção é o destaque dado pelos professores -alunos aos conhecimentos trabalhados sobre formação docente, que aparece com 32% de indicações de que contribui muitíssimo e que 60% de que contribui bastante, totalizando 92%.

Esse é um aspecto importante a ser discutido, especialmente se considerarmos que 14% dos professores-alunos indicaram que os conhecimentos sobre conteúdos específicos trabalhados durante a sua participação no curso contribuem pouco para a sua formação e prática docente. É interessante cruzar essa informação com o aspecto discutido anteriormente o que nos remete para uma discussão importante que permeia os cursos de pedagogia há bastante tempo: a relação entre os métodos de ensino e os conteúdos específicos. A crítica que muitas vezes se faz aos cursos de Pedagogia é que existe uma focalização nos métodos de ensino, esquecendo-se dos conteúdos, o que certamente revela certa incoerência, pois não existe método no vazio, nem prática docente sem conteúdos. Portanto, a articulação entre os dois aspectos é fundamental.

Outro aspecto a ser destacado é que também revela certo comprometimento com relação aos objetivos propostos no âmbito do Programa é que dentre os indicadores mais negativos estão àqueles relacionados aos conhecimentos trabalhados sobre projetos educativos e projetos didáticos que aparecem com 24% de indicação de que contribui pouco para a ampliação dos conhecimentos educacionais e, conseqüentemente, para a formação e atuação profissional. As novas tecnologias aparecem com 17% de indicação de que contribui pouco e 3% de que não contribui; e os métodos e procedimentos de avaliação que aparece com 19% de que contribui pouco.

Se considerarmos que o curso deve estar sustentado na articulação teoria -prática, objetivado mediante a realização de oficinas interdisciplinares que devem ocorrer a partir da construção de projetos de ensino e de sua implementação com o acompanhamento do professor-orientador, fica o alerta para o dado indicado por 17% de professores -alunos de que o que está sendo trabalhado no curso está contribuindo pouco para o alcance desse objetivo do projeto, inclusive evidenciado no fluxograma do curso apresentado acima.

Os trechos do documento que orientam os trabalhos a serem realizados no Programa evidenciam o que estamos afirmando:

“Núcleo ação-reflexão: oficinas interdisciplinares – a parte prática vivenciada ao longo do curso está apoiada nas oficinas interdisciplinares, as quais constituem momentos de articulação entre os conteúdos que integram os diferentes núcleos do projeto do curso e as ações práticas desenvolvidas na disciplina Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica, com interação nas comunidades onde o professor -aluno atua. Constituem-se o eixo articulador entre o saber e o fazer que promove oportunidades não só para o desenvolvimento de potencialidades dos discentes como também para a construção e reconstrução dos conhecimentos adquiridos no processo de formação, além de facilitarem a identificação das necessidades de informação, de expressão e de comunicação dos alunos. Nas oficinas, como o próprio nome indica, a interdisciplinaridade se evidencia desde as etapas iniciais de preparação na escolha dos temas e no planejamento das atividades até sua realização nas escolas onde os professores-alunos atuam, portanto, em várias escolas, podendo, inclusive, haver intercâmbio entre elas com o desenvolvimento das oficinas que evidenciam experiências significativas, com a participação expressiva das comunidades além do próprio alunado das escolas” (Rede UNEB 2000, s/d, p. 8)

Como podemos perceber, mais uma vez, a relação teoria e prática se apresentam como elemento definidor de todos os momentos do projeto desde o seu início e essa relação se afirma, principalmente, a partir dos projetos elaborados e implantados pelos professores-alunos com o acompanhamento do professor-orientador.

Outros aspectos a destacar são os relacionados ao uso de novas tecnologias no processo educativo e aos métodos e procedimentos de avaliação que também aparecem com

indicações acima de 20% de que contribui pouco ou não contribui. Nesse caso, é preciso ficar alerta para o fenômeno, principalmente no que se refere ao uso das novas tecnologias, aspecto que é destacado no documento que apresenta o Programa. Por outro lado, chamou-nos a atenção a indicação de 19% dos sujeitos da pesquisa que afirmam que o trabalho realizado durante a formação no que se refere a esse aspecto contribui pouco para a ampliação do conhecimento educacional e a atuação profissional. Além disso, se considerarmos a afirmação acima de que durante a formação “os planos de ensino devem se orientar pelos mesmos princípios metodológicos e didáticos que se espera que o professor-aluno seja capaz de colocar em prática” (Programa Rede UNEB 2000, Kit do professor, s/d), podemos inferir que o trabalho dos professores-formadores no que se refere ao processo avaliativo também não tem sido percebido por, pelo menos, 19% dos professores-alunos como de contribuição significativa para a sua formação.

Na **questão seis (06)** que trata mais especificamente das contribuições do Programa Rede UNEB 2000 para a prática profissional do professor-aluno elencamos um conjunto de dezoito contribuições as quais foram construídas visando apreender a opinião dos sujeitos sobre dois aspectos: a) contribuições para a profissionalização do professor; b) contribuições para a prática docente. A seguir, apresentamos as análises dos resultados encontrados.

No que se refere ao primeiro aspecto, voltado mais especificamente para a **contribuição do curso para a profissionalização docente**, encontramos os seguintes resultados:

Quadro 06 – Contribuições para a profissionalização docente

Contribuições	Contribui muitíssimo	Contribui bastante	Contribui pouco	Não contribui
Troca de experiências sobre as práticas docentes	47%	47%	6%	
Aumento da motivação para o exercício profissional	34%	49%	17%	
Participação em situações que favoreçam a profissionalização docente	40%	49%	2%	
Avaliação do próprio desempenho	40%	41%	17%	2%

Entendemos que a profissionalização docente se desenvolve como afirmam diversos autores (Nóvoa, 1992; Estrela, 2006, entre outros), nas vivências construídas ao longo da vida pessoal dos professores, na vivência cotidiana na profissão, bem como nos espaços de formação, momento em que os sujeitos trocam experiências, frustrações, etc. Nesse sentido, o

espaço da formação em serviço se caracteriza como momento privilegiado desse processo, pois conseguem articular experiências formativas com o trabalho no cotidiano das escolas, esse é o caso do Programa que estamos estudando.

Os indicadores acima buscaram apreender as visões dos professores-alunos participantes do projeto sobre sua profissão, mais especificamente buscamos considerar as contribuições do Programa Rede UNEB 2000 e do curso de Pedagogia oferecido para a sua motivação pessoal; seus momentos de troca de experiências e identificação da categoria profissional; com a visão sobre seu próprio desempenho profissional; bem como, a avaliação a partir de uma perspectiva mais ampla sobre oportunidades oferecidas pela formação ministrada para sua profissionalização.

O quadro acima revela que os indicadores que aparecem com menor índice de avaliação positiva são aqueles relativos à motivação para o exercício profissional e a avaliação do próprio desempenho. Ambos aparecem com 17% de indicações de que contribuem pouco. No caso da avaliação do próprio desempenho 2% afirmaram que o curso não contribui. É importante frisar que estes são aspectos de grande relevância para a compreensão do processo de profissionalização docente na medida em que envolve os projetos individuais com relação à carreira e determina, em certa medida, o desejo individual da busca pelo conhecimento, pela qualificação profissional. Sabemos que um dos maiores problemas que permeia o trabalho escolar na contemporaneidade é o desinteresse com que muitos professores tratam o seu trabalho, em função da falta de motivação decorrente de diversos fatores, com destaque para os salários, condições de trabalho, desinteresse dos alunos, etc. Situação que gera um círculo vicioso difícil de ser superado.

No grupo de respostas seguintes, voltado às contribuições do curso para a prática docente, o quadro a seguir apresenta os resultados encontrados.

Quadro 07 – Contribuições para a prática docente

Contribuições	Contribui muitíssimo	Contribui bastante	Contribui pouco	Não contribui
Diversificação das estratégias de ensino	49%	45%	6%	
Maior cuidado com a aprendizagem do aluno	60%	38%	2%	
Utilização de novas técnicas de ensino	53%	43%	4%	
Auxilia na manutenção da disciplina em sala de aula	26%	58%	16%	
Auxilia na elaboração do planejamento de ensino	40%	49%	11%	
Novas técnicas de avaliação da aprendizagem	47%	45%	6%	2%
Novas estratégias para motivação dos alunos	45%	47%	7%	
Elaboração de projetos didáticos	22%	57%	21%	
Integrar nas aulas alunos com necessidades educativas especiais	32%	40%	26%	2%
Elaboração de meios auxiliares de ensino	32%	32%	32%	4%
Diagnosticar dificuldades de aprendizagem dos alunos	32%	47%	19%	2%
Gerir o tempo de aula	23%	55%	20%	2%
Definição dos objetivos pedagógicos	34%	60%	6%	
Produzir instrumentos de avaliação	28%	57%	13%	2%

Os dados do quadro acima caminham na mesma direção das respostas dadas pelos professores-alunos nos itens anteriores. Dentre os pontos destacados pelos sujeitos como aspectos em que o curso contribui muitíssimo e contribui bastante, destacam-se maior cuidado com a aprendizagem do aluno com 98%; Utilização de novas técnicas de ensino, com 96%; Diversificação das estratégias de ensino, com 94%; Definição dos objetivos pedagógicos, com 94%, Novas estratégias para motivação dos alunos, com 93% e novas técnicas de avaliação da aprendizagem, com 92%.

Podemos perceber, com base nesses resultados, que os destaques dados pelos professores-alunos quanto às contribuições do curso para a sua prática pedagógica convergem para aspectos relacionados às técnicas e procedimentos de ensino voltados à busca de maior eficiência do ensino visando à motivação e aprendizagem do aluno.

Ao comparar esses resultados com os do **Quadro 06** nos chamou a atenção o fato de que a desmotivação do professor-aluno aparece como um dos aspectos mais destacados no

que se refere ao aluno. Nesse sentido, vale perguntar: Como professores desmotivados podem contribuir para motivar o aluno? Será que esse processo se reduz ao domínio de saberes técnicos e inovações didáticas?

Por outro lado, dentre os aspectos que aparecem com avaliações mais negativas em que os sujeitos afirmam que contribui pouco e não contribui, destacam-se: elaboração de meios auxiliares de ensino, com 36%; integrar nas aulas alunos com necessidades educacionais especiais, com 28%; gerir o tempo de aula, com 22%; diagnosticar dificuldades de aprendizagem dos alunos, com 21%; elaboração de projetos didáticos, com 21%; produzir instrumentos de avaliação, com 15%.

É importante observar que dentre os aspectos indicados acima, estão aqueles mais relacionados às competências mais amplas que não se restringem aquelas que pressupõem conhecimentos sobre métodos e técnicas de ensino, tradicionalmente mais valorizadas pelos docentes de uma maneira geral. Observamos, nesse caso, aspectos relativos à educação especial; a gestão do espaço da sala de aula; ao diagnóstico e elaboração de projetos didáticos que possam vir a enfrentar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, entre outros aspectos.

Com certeza, o resultado encontrado no trabalho que realizamos poderá vir a contribuir para o aprofundamento da reflexão acerca do processo de formação de professores no Estado da Bahia e, mais especificamente, no Programa em análise, principalmente se considerarmos que a Bahia ainda continua a ter uma grande quantidade de professores sem a formação específica ou Licenciaturas como exigidas pela LDB. Mas é preciso considerar também que a formação inicial e continuada precisa se dar no intuito de promover uma formação que responda aos diversos e complexos, anseios, demandas e aspectos que permeiam o processo de formação docente.

Sendo assim, nesta polifonia de vozes, dos principais atores sociais singularizados neste estudo, sintetizamos as impressões dos docentes sobre seus percursos formativos, evidenciando-se como marca desta pesquisa o que pensam e o que dizem os professores sobre os impactos do Programa Rede UNEB 2000 em suas formações e como fazem acontecer a docência no interior do sertão baiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de formação de professores se constitui, para nós, numa inquietação de longa data, especialmente em função dos trabalhos que realizamos nessa área voltada à formação continuada de professores em serviço em muitos municípios baianos. Nesses momentos temos observado, muitas vezes, um grande desinteresse e falta de motivação desses professores-alunos nas salas de aula. A produção da dissertação de mestrado do Curso de Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias caracterizou-se como uma excelente oportunidade para tomar essa temática como objeto de estudo e aprofundar a discussão sobre a mesma, visando compreender com mais profundidade a realidade que vivenciamos quotidianamente: os desafios de fazer espaços-tempos de formação docente.

Nesse sentido, tomamos como campo da pesquisa o município em que atuamos como professora, espaço de nossa formação e vivências profissionais iniciais, bem como o Programa a partir do qual nos Licenciemos como docente Pedagoga: o Programa Rede UNEB 2000.

Desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia, o Programa é implementado nos municípios a partir de convênio assinado entre as partes (a UNEB e o Secretaria de Educação Municipal), espaço em que se efetiva no cotidiano da vida dos professores-alunos e dos professores-formadores. Nosso objetivo com o estudo foi olhar para esse cotidiano e apreender a avaliação que os professores-alunos fazem das contribuições que o mesmo vem dando para a sua prática docente e, conseqüentemente, para a sua profissionalização.

Nessa direção, definimos como objetivos específicos da pesquisa: identificar as políticas educacionais voltadas para a formação continuada de docentes no Estado Bahia e os programas implantados no município de Euclides da Cunha; caracterizar o Programa Rede UNEB 2000 e identificar os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam a sua implantação; conhecer as contribuições do Programa para as práticas docentes a partir da visão dos professores-alunos que participam do curso oferecido.

Ao chegamos ao final deste trabalho podemos afirmar que os objetivos delineados foram alcançados. No que se refere ao primeiro objetivo, pudemos identificar um conjunto de políticas definidas pela Secretaria de Educação do estado da Bahia voltado à formação docente, políticas estas que são coordenadas pelo IATE (Instituto Anísio Teixeira). Dentre várias políticas reconhecemos no Programa Rede UNEB 2000, Programa realizado mediante parceria entre a Secretaria de Educação do estado da Bahia e as Secretarias de Educação de

vários municípios baianos um dos Programas de maior impacto para a formação de professores no estado em função, principalmente, de seu alcance e amplitude.

Com relação à qualidade da formação oferecida muito ainda há que se investigar se quisermos desenvolver políticas realmente efetivas e que tenham impactos positivos na melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, não adianta apenas apresentar projetos bem elaborados, com princípios teóricos e metodológicos bem fundamentados, como tivemos oportunidade de ver na discussão sobre os princípios que definem o Programa Rede UNEB 2000 e que estão na base da definição de sua matriz curricular. É preciso ir mais adiante. É necessário efetivar esses princípios na prática. Ao tentarmos apreender essa efetivação a partir das opiniões expressas pelos professores-alunos que participam do curso, alguns aspectos precisam ser considerados para que se possa avançar naquilo que está dando resultados positivos e melhorar o que está carecendo de ajustes, mesmo que breves. Este deve ser o principal objetivo de qualquer pesquisa científica. Contribuir com a construção de conhecimentos relevantes que possam vir a favorecer a superação de problemas sociais. Assim, foi consolidado o itinerário da pesquisa que efetivamos mediante a qual pudemos evidenciar a realidade vivida pelos docentes em face da Rede UNEB em Euclides da Cunha.

Para a análise dos dados foram considerados cinco níveis de contribuições do Programa: contribuições **para a formação**; para a **ampliação de oportunidades profissionais**; para a **ampliação do conhecimento educacional**; para **profissionalização** e para a **prática docente**.

A análise dos dados apresentados nos questionários respondidos pelos professores - alunos revela aspectos importantes do processo de formação continuada de docentes que contribuem para a compreensão do fenômeno em análise.

No que se refere ao primeiro nível de contribuição, no que tange à formação, os dados revelaram que os professores-alunos apresentam um grande nível de satisfação com os indicadores se concentrando nas afirmações de que contribui muitíssimo ou contribui bastante; o mesmo acontecendo com relação à contribuição para a ampliação de oportunidades educacionais. Nesse caso, evidencia-se uma diferença significativa, pois no que se refere às contribuições que ajudam a interferir na atuação, levando a inovação e mudanças as avaliações são mais positivas do que aquelas relativas a novas perspectivas profissionais.

Ao tratarmos do terceiro nível, relativo à ampliação do conhecimento educacional, que foi dividido em dois grupos de conhecimentos: os fundamentos da educação e os conhecimentos sobre a relação teoria e prática na docência chamou-nos a atenção o

percentual com relação às indicações sobre a educação no município, bem como ao uso das novas tecnologias que apareceu com um dos maiores indicadores de que o curso não contribui ou contribui pouco para o desenvolvimento desse tipo de conhecimento. No primeiro caso, é importante frisar que a discussão sobre a educação do município, suas políticas, recursos, etc, constituem-se em aspectos fundamentais que favorecem a inserção política autônoma e crítica dos professores, bem como a elaboração de um projeto educativo vinculado às necessidades regionais e locais, o que é essencial para o seu sucesso. O desconhecimento da educação no espaço em que esses sujeitos atuam pode vir a comprometer a sua participação como protagonista nos espaços de trabalho.

Ao tratamos de outro grupo de conhecimentos vinculados mais diretamente a articulação entre a teoria pedagógica e as práticas docentes, pudemos perceber que os professores-alunos destacam que no curso são trabalhados conhecimentos voltados aos métodos e técnicas de ensino, em detrimento aos conhecimentos sobre educação inclusiva, conteúdos específicos, gestão da sala de aula, projetos educativos e projetos didáticos, etc., revelando certa continuidade na tradição da formação de professores que tem priorizado as técnicas de ensino como saída para a inovação e para o despertar do interesse do aluno, o que se configura num posicionamento equivocado, pois a realidade das nossas escolas tem comprovado que o domínio das técnicas de ensino não garantem bons resultados na escola. Além disso, é preciso discutir a própria concepção do que se entende por técnicas de ensino.

No que se refere ao quarto nível de contribuição, que trata da **profissionalização docente**, este foi um dos aspectos que mais nos chamou a atenção, em função de que o aspecto da contribuição do curso para a motivação pessoal no exercício profissional, bem como para a auto-avaliação do desempenho terem sido, no conjunto das respostas, aquelas que aparecem com os mais baixos indicadores positivos, revelando uma problemática que é comum entre os professores brasileiros: a insatisfação profissional e, portanto, a não identificação com a profissão; com a ação da docência.

Esse fato se revela como de extrema importância para esse debate, pois entendemos que a formação por si só não pode promover a motivação, profissional até por que ela surge a partir das vivências dos sujeitos ao longo das diversas oportunidades de construção de sua profissão. Nesse processo estão envolvidos o reconhecimento público de sua profissão, o salário, as condições de trabalho, a formação, a organização da categoria profissional, etc. Destacamos, no entanto, que a formação também tem seu papel e este não pode ser relevado ao segundo plano. No caso do Curso de Pedagogia que está sendo oferecido no âmbito do

Programa Rede UNEB 2000 evidencia-se com base na concepção dos professores-alunos que este é um aspecto que precisa ser mais bem investigado.

Por fim, no que se refere ao quinto nível das contribuições que trata das práticas docentes esta reafirma o que os professores -alunos já sinalizaram nos níveis anteriores. Mais uma vez destacam-se os aspectos relacionados às técnicas e procedimentos de ensino como estratégias para alcançar melhores resultados quanto à motivação dos alunos e, conseqüentemente, quanto à aprendizagem.

Nesse caso, vale à pena questionar mais uma vez: como professores desmotivados podem contribuir para a motivação e interesse dos alunos?

As reflexões apresentadas acima, a título de considerações finais, trazem elementos importantes sobre os processos de formação continuada de docente, que deve ter suas práticas como pontos de partida, mas que devem buscar superá-las na perspectiva de construção de uma nova escola.

Sabemos, por outro lado, que o professor em processo de formação está estabelecendo relações importantes com os professores formadores e que essas relações são fundamentais para tal percurso, podendo ser determinante de uma construção coletiva, criativa e inovadora. Portanto, esse profissional formador também precisa ser orientado, cuidado e acompanhado. Nesse caso, vale à pena perguntar: quem forma o formador? Que exemplos de profissional ele apresenta em suas práticas com os professores-alunos?

Essas são questões e perguntas relevantes que mereceriam outras tantas investigações para que o debate pudesse ser intensificado, assumisse novos relevos e significações, uma vez que se trata de um tema da ordem da complexidade.

Neste sentido sentimos o desejo de incluímos o estudo constatando que a formação é aspecto importante, mas não o exclusivo. Que a formação antes de qualquer coisa, precisa ser buscada; precisa ser resultado da mobilização e motivação dos professores que devem se perceber como profissionais que precisam estar constantemente, em formação na medida em que lidam permanentemente com o conhecimento. Estes profissionais precisam se auto-reconhecerem como mediadores entre os sujeitos sociais em formação permanente e o conhecimento, também, construído e reconstruído todo o tempo. Num processo espiralar, onde não há o início ou final, mas um 'contínuum' necessário a própria natureza do ofício de ser professor e a essência humana: a incompletude.

Frente ao exposto, e por entender que a formação docente deve funcionar como um ato de construção permanente capaz de mobilizar desejos, gerar a alegria, é que destacamos a

necessidade de definição de políticas educativas que contemplem não apenas a formação docente, mas também os planos de carreira, as condições de trabalho e o reconhecimento profissional que funcionem como incentivadores para o trabalho do professor.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, Isabel (1998). Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. Em Veiga, I. (org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. S. Paulo: Papirus Editora.
- _____ (1998). Profissionalização docente. Em *Annais do II Congresso Internacional sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas*, págs. 109-118.
- _____ (org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, Coleção CiDinE.
- Alonso, Myrtes (org.) (1999). *O trabalho docente*. São Paulo: Pioneira.
- Alves, Nilda (org). (2006). *Formação de professores: pensar e fazer*. 9.ed. São Paulo: Cortez, (Coleção questões de nossa época v.1)
- Alves, Maria Leila (1995). A política de capacitação da SEE/ FDE. *Cadernos CEDES*, Campinas, Papirus, n.36, pp.57-64.
- André, Marli E.D.A. de; Simões, Regina H.S; Carvalito, Janete M e Brzezinski, Iria. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, vol. 20, n.68, pp.301-309,dez.
- Andre, Marli E.D.A. (1994). de Formação de professores em serviço: Um diálogo com vários textos. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.89, pp.22-25 maio.
- André, Marli Eliza Balmazo Afonso de (1995). *O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente*. Revista Psicologia de Educação. São Paulo: Novembro.
- ANFOPE (2000). Documentos Finais do VI, VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação, 1992 a 2000.
- ANFOPE E FORUMDIR (1999). *III Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação*, Brasília, julho.
- Azevedo, Janete M. L. (2004). *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 3ª Ed.
- _____ (2004). de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In Ferreira, Naura Syria C. e Aguiar, Marica Ângela da S. (orgs.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 4ª ed. São Paulo; Cortez.
- Bahia. *Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002*, Dispõe sobre o estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. [Salvador]: APLB, [1999],72p.

- Bahia (2006). Plano Estadual de Educação.
- Barros, A.J.P; Lehfeld, N.A.S. (1990). *Projetos de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bittencourt, Águeda Bernadete. In Ferreira, Naura Syria Carapeto (2006). *Formação continuada e gestão da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto-PT; Porto Editora.
- Borges, Abel Silva (1998). *A formação continuada de professores da rede estadual de ensino oficial de São Paulo*. São Paulo; SEC, pp170-171.
- Brasil. Lei 5692/71. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2 grau. MEC (1998 b). *Referenciais para formação de professores*. Brasília. SEF.
- Brasil / MEC (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394.
- Brasil/MEC (2005). *Rede Nacional de Formação Continuada de professores de Educação Básica*. Brasília.
- Brasil / CNE / CEB (1997). *Resolução nº3*. Brasília, outubro de 1997.
- Brasil (2001). *Plano Nacional de Educação*. Brasília.
- Brasil. Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF: Senado.
- Brasil (1999). Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Bresser Pereira, L. C (1998). A reforma do Estado nos anos 90 lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova Revista de Cultura e Política*, no. 45, pp. 49-95
- Cabral, Ilma da Silva (2007). Pensando em uma nova formação para os profissionais da educação. *Cadernos IAT*, Salvador, v.1, n.1, p.75-83, dez.
- CEDES, ANFOP, ANPED (2005). Editorial. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 26, nº 90, Campinas-SP; Jan/abr.
- CNE (2001). *Proposta de Diretrizes para a formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*, Brasília, fevereiro.
- Cury, Carlos Roberto Jamil (2004). *Exposição sobre fundamentos da rede*, Brasília, Mimeo.
- _____ (2000). *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Imberon, Francisco (2006). *Formação docente e profissional*. 6.ed. São Paulo: Cortez, (Coleção questões de nossa época v.1)

- Delors, Jacques (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Petrópolis: Vozes, p. 160.
- Demo, Pedro (1993). *Desafios modernos da educação*. Petrópolis : Vozes.
- _____ (1996). *Educar pela pesquisa*. São Paulo : Autores Associados.
- _____ (1992) Formação de professores básicos. *Em aberto*. Brasília, v.12, n.54, p.23-42, abr./jun.
- Estrela, Maria Teresa (2006). A formação contínua entre teoria e a prática. In Ferreira, Naura Syria Carapeto. *Formação continuada e gestão da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Feldfeber, Myriam e Imen, Pablo (2006). A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contexto de reforma educativa. In Ferreira, Naura S. *Formação continuada e gestão da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, Naura Syria Carapeto (2006). Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In Ferreira, Naura Syria Carapeto. *Formação continuada e gestão da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Fazenda, Ivani (org) (1992). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, Luis Carlos de (1992). Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.54. abr./jun., p.3-22.
- Garcia, C. M. (1992). A formação dos professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa, Pt: Publicações D. Quixote/IIIE.
- Gaskell. George (2002). *Entrevistas individuais e grupais*. In: Bauer, M.W; G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*, tradução de Pedrinho. A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gil, Antônio C (1996). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo:Atlas.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A., (org.). *Profissão professor*. Cidade do Porto: Porto Editora, p. 61- 92.
- Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Hargraves, A.(1995). *Professorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Es : Ed. Morata.
- Ianni, Otávio (1990). A crise dos paradigmas na sociologia: problemas de explicação. Revista Brasileira de Ciências Sociais, nº 13; ANPOCS.
- Imbérnon, F. (2000). *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez.

- Laville, Christian; Dionne, Jean (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, Belo Horizonte, UFMG.
- Bahia (2007) Legislação Educacional do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.sec.ba.org.br>. Acesso em: 20 jun 2007.
- Leite, L. S. As tecnologias da educação e da comunicação e o cotidiano do ensinar e do aprender. *Revista ANDE*. São Paulo, n.20, p.51-55.
- Libâneo, José C. (2007). *Educação escolar: política, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Ludke, Menga e André, Marli (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- May, Tem (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*, tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3 ed.- Porto Alegre: Artmed.
- Marin, Alda Junqueira (1995). Formação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas: Papirus, nº 36, PP. 13-20.
- Marques, Mário Osório (1992). *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Editora UNIJUI.
- Mendes, Rosa E. de A. (1985). A supervisão pedagógica: do modelo burocrático ao modelo participativo. *Revista da Educação AEC*. Brasília, v.14, n.57, p.7-17, jul./set.
- Minayo, M^a Cecília (1994). *Pesquisa Social*. Vozes: Petrópolis.
- Morin, Edgar (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6 ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO.
- Nóvoa, Antonio (coord.). (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Pt : Publicações Dom Quixote.
- Novoa, António (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Oliveira, Maria Marly de (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa* – Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pérez Gómez, A. (1998) Função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: Gimeno SACristán, J.; Pérez Gómez, A. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 353-379.
- Perrenoud, Philippe (1994). Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. São Paulo: *Idéias*, n.30, pp205-251.

- _____ (1992). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa. Dom Quixote.
- _____ (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- _____ (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: ArtMed Editora.
- Pimenta, Selma G. (1999). Formação de professores- Saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*; Niterói: Universidade Federal Fluminense, vol.22, pp.72-89; julho-dezembro.
- Ribas, Mariná Holzmann (2000). *Construindo a competência: o processo de formação de professores*. São Paulo: Olho d'água.
- Sánchez Gamboa, Sílvio (org.) (2002), *Pesquisa Educacional: quantidade qualidade*, São Paulo: Cortez.
- Santos, Boaventura de Sousa (Org.) (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.
- Scheibe, L E Aguiar, M. A. (1999) Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Revista Educação e Sociedade*, ano XX, nº 68, Campinas-SP, dezembro.
- Schmidt, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; Carvalho, Marlene A. de. (1999). A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In : Alonso, Myrtes (org.). *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo : Pioneira.
- Schon, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa-PT: Dom Quixote, pp 77-92.
- Souza, Paulo Nathanael P. de; SILVA, Eurides Brito da (1997). *A Nova LDB: como entender e aplicar*. São Paulo: Pioneira.
- Teodoro, Antônio (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Trivinos, Augusto (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- UNEB (1999). PROGRAMA REDE UNEB 2000. *Projeto Curricular*, UNEB.
- UNEB (S/D). PROGRAMA REDE UNEB 2000. *Kit do Professor*.
- Vázquez, A. S. (1997). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Pt : Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADOR DO PROJETO UNEB 2000

1. Identificação dos sujeitos da pesquisa
 - 1.1 Idade _____
 - 1.2 Sexo: () Masculino () Feminino
 - 1.3 Formação Acadêmica:
 - a) Magistério de Nível Médio: _____
 - b) Graduação: _____
 - c) Pós-Graduação lato sensu: _____
 - d) Pós-Graduação stricto sensu _____
 - 1.4 Função que exerce _____
 - 1.5 Tempo de atuação na função _____
 - () Menos de 5 anos
 - () De 6 a 10 anos
 - () De 11 a 15 anos
 - () Mais de 16 anos
2. Como avalia a relação entre formação continuada e melhoria da qualidade do ensino público?
3. Qual a situação encontrada atualmente com relação à formação continuada de professores no município de Euclides da Cunha? Quais os projetos existentes?
4. Dentre esses projetos está o PROJETO UNEB 2000. Quais as concepções teórico -metodológicas que definem o projeto?
5. Como o mesmo funciona no dia a dia?
6. Quais maiores dificuldades encontradas para a sua implantação?
7. Como avalia os impactos do Projeto UNEB 2000 no processo de melhoria da qualidade do ensino público no município de Euclides da Cunha?
8. E nas práticas pedagógicas dos docentes da rede pública municipal?

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS COM OS PROFESSORES

O presente questionário destina-se à coleta de dados para elaboração de um trabalho de investigação sobre a relação entre Formação e práticas docentes realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa/Portugal.
A sua colaboração é muito importante para nosso trabalho.

9. Identificação dos sujeitos da pesquisa

9.1 Idade _____

9.2 Sexo: () Masculino () Feminino

9.3 Formação Acadêmica:

e) Magistério de Nível Médio: _____

f) Graduação: _____

9.4 Tempo de atuação na função docente _____

() 1 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() mais de 15 anos

10. Sobre os objetivos do PROJETO REDE UNEB 2000

() Conhece totalmente

() Conhece parcialmente

() Conhece pouco

() Desconhece totalmente

11. Considera que a forma como o projeto funciona atende suas expectativas

() Atende totalmente

() Atende parcialmente

() Atende pouco

() Não Atende

12. Expresse sua opinião quanto à contribuição do PROJETO REDE UNEB 2000 para a sua formação e atuação profissional, utilizando a legenda abaixo: 1. Concordo plenamente; 2. Concordo em parte; 3. Não concordo em parte; 4. Desacordo totalmente.

() É fundamental para a promoção na profissão

() Contribui para a promoção na profissão

() Auxilia nas mudanças das práticas pedagógicas

() Contribui para introduzir inovações na sala de aula

() Amplia as possibilidades para atuar fora da sala de aula

() Contribui com momentos de reflexão sobre a prática docente

() Atualiza competências já adquiridas pelo professor em suas práticas

() Auxilia na troca de experiências com outros colegas da profissão

() Suprimir lacunas na formação anterior

13. Expresse sua opinião quanto à contribuição do PROJETO REDE UNEB 2000 para a ampliação do seu conhecimento educacional, utilizando a legenda abaixo: 1. Contribui muitíssimo; 2. Contribui bastante; 3. Contribuiu pouco; 4. Não contribui

() Conhecimentos no campo das ciências humanas e sociais

- () Conhecimentos sobre métodos de ensino
- () Conhecimentos sobre a educação brasileira
- () Conhecimentos sobre os conteúdos específicos
- () Conhecimentos sobre o meio social e cultural da escola
- () Conhecimentos sobre elaboração de projetos educativos e projetos didáticos
- () Métodos e procedimentos de avaliação
- () Novas tecnologia para aplicação na educação
- () Conhecimentos sobre a gestão da educação
- () Conhecimentos sobre o financiamento da educação básica
- () Situação da educação no município
- () Ampliação do universo cultural com relação a outros campos de conhecimento
- () Conhecimentos sobre educação de outros países
- () Teoria e prática sobre formação de professores

14. Expresse sua opinião quanto à contribuição do PROJETO REDE UNEB 2000 para a sua prática profissional, utilizando a legenda abaixo: 1. Contribui muitíssimo; 2. Contribui bastante; 3. Contribuiu pouco; 4. Não contribui

- () Troca de experiências sobre as práticas docentes
- () Diversificação de novas estratégias de ensino
- () Maior cuidado com a aprendizagem do aluno
- () Utilização de novas técnicas de ensino
- () Aumento da motivação para o exercício profissional
- () Auxilia na manutenção da disciplina na sala de aula
- () Auxilia na elaboração do planejamento de ensino
- () Novas técnicas de avaliação da aprendizagem
- () Novas estratégias para motivação dos alunos
- () Elaboração de projetos didáticos
- () Participação de situações que favoreçam a profissionalização docente
- () Integrar nas aulas os alunos com necessidades educativas especiais
- () Elaboração de meios auxiliares de ensino
- () Avaliar o próprio desempenho
- () Diagnosticar dificuldades de aprendizagem dos alunos
- () Gerir o tempo de aula
- () Definir os objetivos pedagógicos
- () Produzir instrumentos de avaliação

Obrigada pela sua participação!