

Evaldo Ferreira Rodrigues

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PROSEI: DIVERSOS OLHARES  
DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE CICLOS I-  
NICIAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL E POSSÍVEIS INTERFERÊN-  
CIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do Título de Mestre em Educação na Linha de Formação de Professores à comissão julgadora da Universidade do Estado do Pará, sob a orientação da Professora. Dra. Albêne Lis Monteiro.

Belém-Pará  
2007

Evaldo Ferreira Rodrigues

Experiências formativas do PROSEI: diversos olhares da formação continuada de professoras de ciclos iniciais de ensino fundamental e possíveis interferências na prática pedagógica.

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do Título de Mestre em Educação na Linha de Formação de Professores à comissão julgadora da Universidade do Estado do Pará, sob a orientação da Profa. Dra. Albêne Lis Monteiro.

Data de Aprovação:

Banca Examinadora

\_\_\_\_\_ - Orientadora  
Prof<sup>ª</sup>. Albêne Lis Monteiro  
Dr<sup>ª</sup> em Educação: Currículo  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_   
Prof<sup>ª</sup>. Cely do Socorro Costa Nunes  
Dr<sup>ª</sup> em Educação  
Universidade do Estado do Pará

\_\_\_\_\_   
Prof<sup>º</sup> Salomão Mufarrej Hage  
Dr. em Educação: Currículo  
Universidade Federal do Pará

Dedico este trabalho aos meus pais amados, **Elizeu e Zuleide**, pela minha vida, incentivo e condições a mim concedidas para estudar e buscar um lugar de sucesso na vida; à minha companheira e amiga de longas datas, **Odileuza**, pelo amor, apoio e compreensão dedicados nos momentos de ausência do lar, o que foi decisivo para dar conta de mais um desafio em minha trajetória profissional; aos meus filhos, **Estéfano e Estêvan**, razões de meu viver e que fazem reunir em mim forças para continuar lutando em prol de perspectivas melhores à nova geração, a minha irmã, **Eliana** (*In memoriam*), anjo de candura, hoje não mais presente no seio da família, mas estará sempre em minha lembrança e, finalmente, a todos os professores e professoras deste país, em especial aos da Amazônia, que encontram na educação caminhos para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, solidária e fraterna.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu único Deus, onipresente e onipotente, no qual encontrei força e apoio espiritual.

Um trabalho desta natureza não se constrói sem a participação e colaboração de outros sujeitos. Dessa forma agradeço à/aos:

Professores, professoras e demais companheiros/as de trabalho pelo apoio, incentivo e estímulo em buscar mais conhecimentos para melhor contribuir na educação;

Meus irmãos Edson, Edval e irmãs Edna, Edilene e Elisângela, mesmo por vezes distantes, compartilho alegrias, angústias e problemas jamais capazes de nos separarmos;

Professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, em particular à Professora Doutora Cely da Costa Nunes, por compartilharem saberes e experiências, sendo determinante à relativa compreensão da educação enquanto fenômeno complexo;

Amigos que acompanharam este percurso formativo os quais sou grato e expresso meus singelos agradecimentos;

Professora Doutora Sônia de Jesus Nunes Bertolo pelas contribuições feitas na qualificação às quais contribuíram significativamente para o enriquecimento desse estudo.

Meus agradecimentos especiais à(s):

- Minha orientadora Professora Doutora Albêne Lis Monteiro por aceitar o desafio de dialogar comigo e mostrar-me caminhos e perspectivas para superação dos problemas-limites inerentes à formação de professores.
- Professoras da Escola Municipal “Edson Luis” participantes da pesquisa e fornecedoras de informações importantes para a construção das primeiras impressões sobre o objeto da pesquisa.
- Professoras Aldalice Moura da Cruz Otterloo, Jane do Socorro Sampaio e Silvia Cristina Rodrigues Israel pelas informações indispensáveis à produção dos dados da pesquisa.

E, finalmente, à:

- UEPA, em particular, à PROPESP pelo incentivo e liberação parcial de meu horário de trabalho.
- SEMEC pela concessão de licença de estudos de Pós-graduação sem a qual seria impossível realizar esta pesquisa sem colher bons frutos.
- Minha família a qual, direta ou indiretamente, contribuiu para que esta longa caminhada fosse possível, apesar dos contratempos e desvios de percursos, por vezes impostos.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito [...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 43)

## RESUMO

RODRIGUES, Evaldo Ferreira. **Experiências formativas do PROSEI**: diversos olhares da formação continuada de professoras de ciclos iniciais de ensino fundamental e possíveis interferências na prática pedagógica. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém-Pará, 2007.

Este estudo apresenta as experiências formativas do Programa Sócio-Educacional Integrado – PROSEI vivenciadas pelas professoras dos ciclos iniciais de ensino em uma escola Municipal de Belém, de 1999 a 2004, por meio de características próprias revela os fatores que contribuíram e dificultaram em sua implementação, além de investigar as repercussões na prática atual das docentes. A pesquisa se desenvolveu em uma abordagem qualitativa e privilegia a descrição e a análise dos aspectos que marcaram as experiências formativas do PROSEI. Utiliza-se como técnica de investigação: entrevistas semi-estruturadas, questionários mistos às professoras e análise documental. As fontes utilizadas tomaram por base autores como Bogdan e Biklen (1994), Nóvoa (1992, 2000), Rodrigues e Esteves (1993), Alarcão (1998), Chantraine-Demilly (1995), Candau (1996), Freire (1986,1996), Colares (1999), Nascimento (1997), Mizukami (2002), Estrela (2003), dentre outros. Os sujeitos informantes foram duas coordenadoras, uma formadora e três professoras do ciclo básico I e II da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Edson Luis” que participaram da formação continuada do PROSEI, em pelo menos três anos e ainda lotadas na escola. A análise e interpretação dos dados se baseiam nas transcrições das falas dos sujeitos e na análise documental. Adota-se categorias temáticas como: concepção e modelo de formação continuada; natureza do processo formativo; prática pedagógica e ações formativas, além de sujeitos partícipes para nortear a estrutura do estudo. Como resultados, percebe-se que o PROSEI, ao desenvolver ações conjuntas ao contexto da área do Tucunduba, contribuiu para a interlocução e troca de experiências entre atores e instituições; a partir do terceiro ano do projeto, as ações formativas ajudaram a minimizar as dificuldades nos níveis de leitura e escrita dos alunos; ao mudar a postura das professoras frente as suas maneiras de pensar, sentir e agir em sala de aula e a mudança da formação para o interior da escola significou um avanço por atingir a realidade vivida pelas professoras e alunos. Alguns entraves foram constatados como: a falta de incentivo da gestão escolar em alguns momentos deixando de ocorrer uma maior participação das professoras na “Hora Pedagógica – HP”; o deslocamento das professoras para a UFPA, no início do projeto, e a simples substituição das professoras pelos bolsistas; a formação continuada aos sábados; a descontinuidade do PROSEI a partir de 2005; a não transformação das ações formativas em políticas públicas e a não mudança da cultura organizacional da escola. Conclui-se que, os resultados do estudo revelam elementos que ajudaram no redimensionamento da formação continuada de professoras/as, não como verdade absoluta, mas como caminhos que podem ser considerados ou não.

Palavras-chave: Formação continuada. PROSEI. Prática Pedagógica. Mudança.

## ABSTRACT

This study presents formative experiences of Integrated Socio-Educational Program, known as PROSEI, that were lived deeply for teachers of elementary education in a municipal school of Belém city, from 1999 to 2004, by means of proper characteristics, the study discloses the factors that had contributed and raise difficulties for implementation of the program, besides investigating the repercussions in current practical of the teachers. The research was developed in a qualitative approaching and privileges description and analysis of remarkable aspects of formative experiences of PROSEI. It is used as investigation technique: half-structured interviews, mixing questionnaires answered by the teachers and documentary analysis. The utilized sources are based on Bogdan and Biklen (1994), Nóvoa (1992, 2000), Rodrigues and Esteves (1993), Alarcão (1998), Chantraine-Demilly (1995), Candau (1996), Freire (1986,1996), Necklaces (1999), Nascimento (1997), Mizukami (2002), Star (2003), amongst other authors. The informants were two coordinators, a “former” and three teachers of elementary education, all of them work at “Edson Luís” elementary school, a municipal school, who have participated of continual formation belonged to PROSEI for three years and have still been working in the school. Data analysis and interpretation are based on transcriptions of informants’ speech and on documentary analysis. It is adopted thematic categories as: continual formation conception and model; nature of formative process; pedagogical practice and formative actions, beyond participant informant to guide the study structure. As results, it is perceived that PROSEI, when develop joint actions related to Tucunduba area context, contributed to interlocution and exchange of experiences between participants and institutions; from the third year of the project, formative actions had helped to minimize the difficulties of students in reading and writing levels; changing the position of the teachers in relation to their ways of thinking, feeling and acting in a classroom and the change of formation to inner of the school meant an advance for reaching the reality lived by teachers and students. Some impediments had been evidenced as: the lack of school management incentive, in some moments, what discouraged a better teachers participation in “Pedagogical Hour – PH”; teachers had to go to Federal University of Pará, in the beginning of the project; and teachers had been replaced by trainees; continual formation that held on Saturdays; the discontinuity of PROSEI from 2005 on; formative actions that did not become public politics and an organizational culture did not change in school. The research discloses elements that had helped reorganizing teacher continual formation, not as an absolute truth, but as ways that can be considered or not.

Key-words: Continual Formation. PROSEI. Pedagogical practice. Change

## RESUMEN

Este estudio presenta las experiencias formativas del programa Socio-Educativo integrado, conocido como PROSEI, que fueron vividas profundamente por las profesoras de la educación elemental en una escuela municipal de la ciudad de Belém, a contar de 1999 hasta 2004, por medio de características apropiadas, el estudio divulga los factores que habían contribuido y las dificultades para poner en práctica el programa, además de investigar las repercusiones en la práctica actual de las profesoras. La investigación fue desarrollada en acercarse cualitativamente y privilegia la descripción y el análisis de aspectos notables de experiencias formativas del PROSEI. He utilizado como técnica de la investigación: entrevistas, cuestionario mezclado contestado por las profesoras y análisis documental. Las fuentes utilizadas se basan en Bogdan y Biklen (1994), Nóvoa (1992, 2000), Rodrigues y Esteves (1993), Alarcão (1998), Chantraine-Demilly (1995), Candau (1996), Freire (1996), Necklaces (1999), Nascimento (1997), Mizukami (2002), estrella (2003), entre otros autores. Los informadores fueran dos coordinadores, "formadora" y tres profesores de la escuela primaria "Edson Luís", una escuela municipal, que han participado de la formación continua del PROSEI por tres años y todavía han estado trabajando en la escuela. El análisis y la interpretación de datos se basan en transcripciones del discurso de los informadores y en análisis documental. Utilizo categorías temáticas como: concepto y modelo de la formación continua; naturaleza del proceso formativo; práctica pedagógica y acciones formativas, además de participante para dirigir la estructura del estudio. Como resultados, percibo que PROSEI, cuando desarrolle las acciones comunes relacionadas con el contexto de la área de Tucunduba, contribuido a la interlocución y al intercambio de experiencias entre los participantes y las instituciones; desde el tercer año del proyecto, las acciones formativas habían ayudado a reducir al mínimo las dificultades de los estudiantes en niveles de la lectura y de la escritura; cambiando la posición de los profesores en lo referente a sus maneras del pensamiento, la sensación y el actuar en una sala de clase y el cambio de la formación para dentro de la escuela significaron un avance para alcanzar la realidad vivida por las profesoras. Algunos impedimentos habían sido evidenciados como: la carencia del incentivo de la gerencia de la escuela, en algunos momentos, qué desalentó una participación mejor de los profesores en la "hora pedagógica - HP"; el dislocación de las profesoras a la Universidad Federal de Pará, en el principio del proyecto, y a los aprendices que habían substituido a las profesoras; formación continua que llevada a cabo el sábado; la discontinuidad de PROSEI a contar de 2005; las acciones formativas que no se convirtieron en políticas públicas y una cultura de organización que no hay cambiado en la escuela. La investigación divulga los elementos que habían ayudado a reorganizar la formación continua del profesor, no como verdad absoluta, sino como las maneras que se pueden considerar o no.

Palabras-llaves: Formación continua. PROSEI. Práctica Pedagógica. Mudanza.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 -	Bacias Hidrográficas no Município de Belém	77
Mapa 2 -	Bairros, distritos e áreas institucionais da bacia do Tucunduba	80
Fotos 1, 2, 3 e 4 -	Ocupação humana no leito e nas margens do Igarapé do Tucunduba	82
Foto 5 -	Porto do Tucunduba	83
Foto 6 -	Escola Edson Luis	88
Foto 7 -	Formação continuada de professores/as na UFPA - Seminário "A Escola Fala"	102
Quadro 1 -	Estrutura do Programa de Formação Continuada dos Professores	117
Quadro 2 -	Seminários Integradores	118
Quadro 3 -	Formação continuada no período de julho de 2002 a junho de 2003	120
Quadro 4 -	Formação continuada no período de maio de 2003 a abril de 2004	121
Foto 8 e 9 -	Professoras participando de Cursos de Informática Educativa	123
Foto 10 -	Projeto Meio Ambiente	124
Organograma 1 -	Percurso Formativo dos Professores	126
Foto 11 -	Professores/as em formação no Projeto Letramento	127
Foto 12 e 13 -	Resultados de trabalhos produzidos nos Ateliês de Leitura	131

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
APACC	Associação Paraense de Apoio as Comunidades Carentes
BM	Banco Mundial
CEPEPO	Centro de Estudos e Práticas de Educação Popular
CB	Ciclo Básico
CNUAH- HABITAT	Centro das Nações Unidas para Assentamentos Humanos
CEE	Comunidade Econômica Européia
COED	Coordenadoria de Educação
DAGUA	Distrito Administrativo do Guamá
DHESCA	Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOAR	Elaborando conhecimento para aprendê-lo a reconstruí-lo
E.M.E.I.F	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FADESP	Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa
FASE	Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional
FICOM	Faculdades Integradas do Colégio Moderno
HP	Hora Pedagógica
INEP	Instituto Nacional de estudos e Pesquisas
IEP	Instituto de Educação do Pará
IQE	Instituto de Qualidade no Ensino
ISEB	Instituto dos Educadores de Belém
LOT	Laboratório Organizacional de Terreno
MEC	Ministério da Educação
NPI	Núcleo Pedagógico Integrado
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE	Programa de Educação na Amazônia
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Nacional Dinheiro Direto na Escola
PDL	Plano de Desenvolvimento Local
PEE	Projeto Ensinar a Ensinar
POP	Projeto Oficinas Pedagógicas
PROSEI	Projeto Sócio Educacional Integrado
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RMB	Região Metropolitana de Belém
RME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECON	Secretaria Municipal de Economia
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SIVAM	Serviço de Vigilância da Amazônia
UNIPOP	Instituto Universidade Popular
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UN-HABITAT	Nações Unidas para Assentamentos Humanos
UWI	United Way International

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	12
1.1	A origem do problema e do objeto de investigação	12
1.2.	A realidade educacional, o problema e a intencionalidade de pesquisa	14
1.3.	A opção metodológica	20
<b>2.</b>	<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O QUE REVELAM OS ESTUDOS E A LITERATURA DA ÁREA</b>	27
2.1.	Formação Continuada de Professores: concepções, conceitos, modelos e práticas	28
2.1.1.	Os autores estrangeiros: pensamentos, discussões e proposições	28
2.1.2.	Os estudiosos brasileiros: posicionamentos, debates e contribuições	40
2.2.	A Racionalidade Prática na Formação Continuada de Professores	52
2.3.	Da intencionalidade ao vivido no PROSEI: o “ <i>lócus</i> ” e a proposta da formação continuada de professoras	61
<b>3.</b>	<b>CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONCRETIZAÇÃO DO PROSEI: INTERFACES E SIMBIOSES</b>	67
3.1.	Do SIVAM ao PAE: gênese e finalidades	68
3.2.	O PAE e o PROSEI: interfaces e desdobramentos na formação dos professores amazônidas	72
3.3.	O cenário de trabalho das professoras: o contexto da prática educativa	76
3.3.1.	A Região Metropolitana de Belém e o Município de Belém	76
3.3.2.	O Projeto Tucunduba e sua importância para o Município de Belém	80
3.3.3	Caracterização do Espaço Local e Escolar	84
3.3.3.1.	O Bairro do Guamá	84
3.3.3.2.	A Escola: sua história e cultura	86
3.3.3.2.1.	Localização e Aspectos Sócio-econômico-político e culturais	86
3.3.3.2.2	Espaço Físico e Proposta Pedagógica da Escola	88
3.3.3.2.3	Gestão Escolar e Avaliação da Aprendizagem	90
3.3.3.3.	As interlocutoras: perfil pessoal e profissional	91
3.3.3.3.1.	As coordenadoras	92
3.3.3.3.2.	A formadora	94
3.3.3.3.3.	As professoras	95
<b>4.</b>	<b>O PROSEI: NATUREZA E PARTICULARIDADES DO PROCESSO FORMATIVO DAS PROFESSORAS EM BELÉM</b>	100
<b>5.</b>	<b>PERCURSOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROSEI SOBRE OS OLHARES DAS PROFESSORAS, COORDENADORAS E FORMADORA</b>	117
5.1.	Ações formativas e sujeitos partícipes	117
5.1.1.	O Projeto Letramento na Escola como ação formativa prioritária	127
5.2.	Repercussões na prática pedagógica das professoras: avanços e dificuldades	133
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS À FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS</b>	144
	<b>REFERÊNCIAS</b>	149
	<b>APÊNDICES</b>	155
	<b>ANEXO</b>	160

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. A ORIGEM DO PROBLEMA E DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Em decorrência das mudanças acontecidas na sociedade atual, vê-se emergir da realidade social demandas educacionais, cujas maiores responsabilidades são delegadas à escola e aos professores. É indiscutível e inegável ser a qualificação dos professores e a revisão dos modelos tradicionais de escola elementos catalisadores que ganham proporções mais amplas nesta discussão.

Neste estudo, discutir as questões inerentes à formação de professores, significa também enveredar pela incursão profissional deste pesquisador, visto que ao concluir a graduação sentiu necessidade de aprofundar as discussões sobre a educação. Isso se inicia ao atuar como formador de educadores no Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Belém (RME), no Instituto de Educadores de Belém (ISEB)<sup>1</sup>, no qual a base do trabalho residia no acompanhamento, assessoramento técnico-pedagógico e formação continuada.

A RME vivenciava a organização do ensino em Ciclos Básicos (CB's), como uma saída aos problemas deixados por um sistema seriado fadado mais ao fracasso. Então, era necessário “preparar” os professores para a nova demanda educacional que se colocava sobre novos olhares. A formação continuada e a proposta de reorientação curricular<sup>2</sup> foram priorizadas para responder aos desafios educacionais postos naquele momento rumo a uma educação inovadora e de qualidade.

Com a transição de governo no município de Belém,<sup>3</sup> a RME inverte algumas prioridades. Contudo, a formação continuada de professores não deixou de ter sua importância, mas desta vez impulsionada por outras diretrizes. Em meio a essas mudanças, continuei a atuar com a formação continuada de professores ao

---

<sup>1</sup> O ISEB foi criado em Belém, no governo Hélio Gueiros (1993-1996) e nele atuei nos anos de 1995/1996. O ISEB se configurava em um espaço na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), secretariado pela Prof<sup>a</sup>. Terezinha Gueiros, com vistas à formação continuada de professores, técnicos e diretores da RME de Belém por meio de cursos de 360h e 80h, coordenados por um Grupo Base de Formadores. Essa formação tinha como norte a relação entre os fundamentos teórico-metodológicos e a prática assistida na escola.

<sup>2</sup> A reorientação curricular foi o carro chefe do governo Hélio Gueiros para dar conta dos desafios postos a uma educação sustentada dentre outros aspectos, na organização do ensino em ciclos básicos, na avaliação processual e na elaboração do projeto político pedagógico próprio das escolas.

<sup>3</sup> Em janeiro de 1997, o prefeito Edmilson Rodrigues do Partido dos Trabalhadores (PT) assume o poder executivo municipal em decorrência da articulação de forças políticas de esquerda e de apoio popular, e no setor educacional é implantado a Escola Cabana que perdurou até o final de sua segunda gestão, em dezembro de 2004. A Escola Cabana foi sustentada por quatro **diretrizes**: Democratização do Acesso e Permanência com sucesso do aluno, Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação, Valorização Profissional do Magistério e Qualidade Social da Educação.

ingressar no Núcleo de Informática Educativa (NIED)<sup>4</sup> da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), posteriormente transformado em Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) em função de convênio firmado entre Ministério da Educação (MEC) e Prefeitura Municipal de Belém (PMB).

Ao funcionar em outra perspectiva, a formação continuada passou ter a escola como o “*lócus*” privilegiado, o qual levou em conta o processo de diálogo estabelecido entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos da cultura popular e, contemplou os profissionais vinculados às áreas de esporte, arte e lazer, com projetos em funcionamento no interior e fora das escolas, em parcerias com instituições populares como as Associações de Bairros, Centros Comunitários, Igrejas, clubes, entre outras. Portanto, a concepção de formação passou a ser defendida na “perspectiva crítica de educação que compreende a escola em sua condição histórica com possibilidades de contribuição e articulação com os interesses da maioria da população e não apenas da reprodução social” (BELÉM, 1999, p. 73).

Na trajetória do desenvolvimento profissional deste pesquisador, o interesse em aprofundar as questões acerca da formação continuada se intensificou ainda mais, quando ingressei no ensino superior,<sup>5</sup> ao desenvolver atividades com os alunos da graduação nas escolas públicas de Belém e ao conhecer, também, um pouco das diretrizes educacionais em nível superior.

Percebo que o trabalho parceiro entre escolas e Universidades ainda é tímido, entretanto ao se concretizar pode ser estratégico para resolução de problemas na estrutura educacional como um todo, principalmente aqueles relacionados à distância entre a produção acadêmica e a realidade escolar.

Alheios a essa discussão e submersos no contexto escolar, os professores, por sua vez, se identificam pelos gostos e vontades próprias, ao construir experiências que, com o passar do tempo, se constituem em rotinas e comportamentos que os caracterizarão para o resto da vida profissional. E as mudanças ficam no campo das idéias e longe de acontecer em suas ações.

O Projeto Sócio-Educacional Integrado (PROSEI) vem contrariar essa lógica por se tratar de uma iniciativa, cuja parceria entre Universidade, poder público, empresa e escolas foi priorizada, uma vez que se tratou de um projeto interinstitu-

---

<sup>4</sup> As razões de eu atuar neste campo se deram pelo fato de ser especializado na área de Tecnologia de Informação e Comunicação na Educação pelo Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO).

<sup>5</sup> No ano de 2000 ingressei na Universidade do Estado do Pará (UEPA) conciliando a jornada de trabalho entre a função de assessor pedagógico no Departamento de Ensino e de professor das disciplinas: Didática e Prática Pedagógica nos cursos de Pedagogia e Formação de Professores.

cional, ao contar com a participação da Universidade Federal do Pará (UFPA), PMB e a Empresa Raytheon Brasil, ao objetivar, dentre suas ações, a oferta de formação continuada aos professores do ensino fundamental para contribuir com a melhoria da qualidade social da educação.

Entendo ser a formação continuada um instrumento de transformação da realidade, e que o processo educativo em suas multidensões, certamente, oferece condições ao professor para a apropriação de saberes do ponto de vista teórico-prático e, acima de tudo, ajuda a construir atitudes crítico-propositivas frente aos problemas da realidade onde a educação acontece, cujas conseqüências certamente incidirão na qualidade da formação e da prática do professor.

## **1.2. A REALIDADE EDUCACIONAL, O PROBLEMA E A INTENCIONALIDADE DE PESQUISA.**

As mudanças no cenário educacional brasileiro, nos anos de 1990, foram impulsionadas por um conjunto de medidas que redirecionaram o panorama do ensino fundamental e referendadas em um conjunto de reformas educacionais<sup>6</sup> seguidas a risca pelas orientações do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que para Vieira (2002) se materializam em financiamentos, acordos de cooperação técnica e, até mesmo, na simples circulação de recomendações desses organismos.

Percebo em nosso país várias preocupações voltadas à formação inicial e continuada dos educadores<sup>7</sup>. Porém, com raras exceções, não se consubstanciam

---

<sup>6</sup> Deliberadas oficialmente pelas duas gestões do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998/1999-2002) nas quais o MEC foi o órgão normatizador, cuja base de sustentação encontrava-se na aprovação de medidas provisórias, emendas constitucionais, decretos, portarias, pareceres e programas traduzidos na aprovação de diretrizes curriculares nacionais e parâmetros curriculares nacionais, visto que o papel de implementá-las foi de responsabilidade dos Estados e Municípios em seus respectivos sistemas de ensino, tornando-se assim exigência para serem executadas pelos professores das diversas redes de escolas públicas do país.

<sup>7</sup> Mais recentemente duas medidas marcantes foram tomadas pelo Governo Federal: a) Em 2003, foi instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores e cria o Exame Nacional de Certificação de Professores por meio da Portaria 1.403, de 9 de junho de 2003, que, dentre outras prerrogativas, assegura a avaliação dos conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos de nível médio e dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior (Art. 2º) e também menciona que a implantação do Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores será gradual, iniciada com a certificação e o atendimento às necessidades de formação continuada dos professores das séries iniciais ou ciclos iniciais do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de educação (Art. 7º). b) Em 2005, foi criada pelo Governo Federal a Rede Nacional de Formação Continuada que visa institucionalizar a formação docente em articulação com a formação continuada, pesquisa e produção acadêmica das universidades por meio de parceria entre MEC, Sistemas de Ensino e Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação do país com vistas a

em mudanças nos processos de aprendizagem dos alunos; no fazer pedagógico dos professores e na elevação da qualidade social da educação.

Libâneo (2000) e Santos (2000) visualizam no discurso oficial a importância dada às inovações pedagógicas, curriculares e metodológicas por serem sinônimos de melhoria do ensino, as quais traduzidas em temas como interdisciplinaridade e diversidade cultural, pouco chegam até os professores, ou sua linguagem é inacessível a maioria deles. E, ao serem incorporadas, traduzem-se em visões reducionistas e sintetizadas em pacotes estandarizados, características das pedagogias não críticas.

Pesquisas e noticiários em jornais, revistas, rádios e *internet* mostram os resultados alarmantes de rendimentos escolares, os quais afetam a qualidade da aprendizagem dos alunos em seus ambientes escolares, com casos extremos de alunos que, apesar de terem avançado em seus ciclos de estudos, ainda apresentam defasagens em sua formação escolar.

Ilustro o problema exposto, valendo-me do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), com a pesquisa realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil, em 2005, a qual revela que os alunos da 4ª série das escolas da rede urbana do Estado do Pará apresentam proficiência de 163,49 em Português, o que representa uma média inferior à média nacional (175,52)<sup>8</sup>, a da própria região Norte (163,79) e a das regiões Sudeste (185,24), Sul (182,53) e Centro Oeste (176,75). Marca superada apenas pela região Nordeste que fica abaixo com 159,08.

Entendo o baixo rendimento dos alunos como um fato também ligado ao desenvolvimento profissional dos professores<sup>9</sup>, ao sentirem-se impotentes perante as deficiências da formação inicial e continuada sustentadas culturalmente em paradigmas tradicionais não traduzidos em instrumentos vislumbrantes de mudanças substantivas no espaço da sala de aula.

---

oferecer formação continuada a ser realizada no cotidiano das escolas das diversas regiões brasileiras, com objetivo de melhorias na prática docente dos professores.

<sup>8</sup> Segundo o INEP (2005), a média nacional de 175, 52 em Língua Portuguesa, na 4ª série, significa que os alunos são capazes de entender expressões com discurso indireto, compreender narrativas de temática e vocabulário complexo, identificar marcas dos distintos gêneros de texto e a finalidade de um texto jornalístico, entre outras habilidades.

<sup>9</sup> Segundo Libâneo (2000), não significa afirmar que o problema do baixo rendimento apresentado pelos alunos seja gerado, de maneira exclusiva, pelos professores, mas atribui a um conjunto de fatores que perpassam pelas condições de trabalho, remuneração, implementação de políticas públicas consistentes e formação.

Santos (2002 ) alerta ao professor que, no ato de educar a população infantil e juvenil, ele precisa ser desafiado também a resolver problemas de alimentação e doença dos alunos; ajudá-los a superar problemas emocionais; orientá-los em relação ao comportamento sexual; trabalhar com prevenção ao crime e às drogas, entre outros.

Não basta aderir aos modismos, substituir ou pensar novas nomenclaturas para as ações educacionais, como manifesta Nóvoa (2000, p.17) “a adesão à moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma ‘fuga para a frente’, uma opção preguiçosa que nos dispensa de *tentar compreender*”. E mais ainda, isso influencia no que Frigotto (2001, apud SCHEIBE, 2003, p. 4) ressalta: “o que se percebe é que os processos e concepções de construção e socialização do conhecimento, e a noção das competências reduzem a formação a um receituário genérico e abstrato ”.

Scheibe, com base em Frigotto, critica a construção de conhecimento, na qual as práticas educativas dos professores são minimizadas à mera instrumentação, sem considerar as mudanças sociais e culturais nas quais elas acontecem.

Da Costa et al (2004, p.29), apoiada em estudo de Esteves (1995), assegura que essa situação é gerada, dentre outras, porque “a sociedade encontra-se perante uma socialização divergente: uma sociedade pluralista que defende modelos de educação opostas a aceitação de conteúdos multiculturais”.

Concordo com os autores ao assegurarem que as mudanças nas posturas e práticas não estão na frequência dos modelos de cursos oferecidos em programas de formação continuada, em que, tecnicamente, os professores têm acesso a conteúdos e informações; mas, na possibilidade de articular os conhecimentos adquiridos no ensino com a análise e pesquisa da realidade na qual se insere.

A formação continuada é construtora da identidade profissional dos professores, contanto que considere a participação de todos os educadores em seu processo de construção; o diálogo em fóruns, a troca de experiências entre escolas, universidades, educadores, e mudança de posturas e práticas para que ajude a construir projetos educativos alternativos.

Não obstante, percebo a preocupação de alguns educadores locais com a formação continuada de professores, como Nunes (2000), Bertolo (2004; 2006) e Monteiro (2002, 2005) ao fazerem algumas reflexões, entendendo-a como ato *continuum* que ocorre ao longo da carreira; em busca da autoformação e a escola como “*locus*” dessa formação.

À luz das reflexões críticas, proponho, por meio deste estudo, revelar como se desenvolveu em uma das escolas municipais de Belém as experiências de formação continuada de professores participantes do PROSEI, a qual foi uma das linhas de ação priorizadas pelo projeto, os diversos olhares dessa formação e as possíveis interferências dessas experiências nas práticas pedagógicas das professoras do CB I e II de ensino após o término do referido projeto em 2005.

A razão motivadora para realizar esta pesquisa foi o fato do PROSEI apresentar características singulares diferentes de outras experiências formativas, tais como: a integração com outras linhas do projeto<sup>10</sup> como a Formação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e a construção da Agenda 21 do Tucunduba; a utilização de metodologias diversificadas como: cursos, oficinas, seminários integradores, relatos de experiências, pesquisas, vídeos, teatro e jogos; o acompanhamento dos professores na escola pelo formador e monitores; o envolvimento de todos os segmentos escolares nas ações do projeto; a relação escola-comunidade; a parceria interinstitucional entre UFPA e PMB; a inclusão das organizações não governamentais (ONG's) nas ações do projeto, ao traçar um mapa que contemplou ações integradas, articuladas e multifaceadas (PROSEI, 2003).

Essa experiência formativa, apesar de não ser vivida por todas as escolas da RME de Belém<sup>11</sup>, aproximou-se das diretrizes educacionais da SEMEC<sup>12</sup> por possuir alguns princípios em comum como a busca da qualidade social da educação e a inclusão de alunos, professores e comunidade no trabalho educativo. Para a coordenadora Luiza do PROSEI, a “idéia era dar suporte e nunca competir, superar ou criar uma alternativa que negasse o movimento de formação da rede municipal”.

---

<sup>10</sup> O PROSEI funcionou com quatro linhas de ação, as quais visavam atingir os seguintes públicos alvos: a Formação Continuada destinada a professores, técnicos e servidores de apoio e de secretaria das escolas; Formação Profissional para pais e mães de alunos do projeto sem qualificação profissional; Educação de Jovens e Adultos, também, destinada a pais e mães de alunos do projeto que tiveram seu processo de escolarização interrompido e finalmente a Construção da Agenda 21 para lideranças constituídas de jovens da comunidade inseridos em grupos culturais e comunitários e professores, técnicos e servidores das nove escolas envolvidas no projeto.

<sup>11</sup> A participação das escolas e professores no PROSEI aconteceu por adesão, respeitando o critério de estarem localizadas na área geofísica do Tucunduba, e 100% das escolas envolvidas aderiram ao projeto, o que corresponde a um percentual aproximado de 8% das escolas da RME de Belém.

<sup>12</sup> O PROSEI foi um projeto que iniciou em 1999, em Belém, na metade do 1º mandato (1997-2000) da administração do prefeito Edmilson Rodrigues e ao passar por todo o seu 2º mandato (2001-2004) teve seu término no início da administração do seu sucessor, Duciomar Costa (2005) na qual a Profª Terezinha Gueiros reassume a SEMEC nos mesmos moldes que outrora já fora, cujo Programa de Formação Continuada de Professores passa a ser desenvolvido pelo Grupo Base de Formadores por meio do curso chamado Elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo (ECOAR).

No entanto, a aproximação com a SEMEC não aconteceu de forma harmoniosa, mesmo com o processo de diálogo construído desde a gênese do PROSEI, visto que muitos conflitos foram fomentados por questões políticas e ideológicas subjacentes ao projeto. Este excerto é revelador quando a mesma coordenadora assegura: “o que se queria era ampliar o processo que se construía alí e essa relação de proximidade com a SEMEC foi muito trabalhosa, algumas vezes era intencional, de consentimento, de harmonia, outras profundamente conflitantes”.

Ao discutir a dinâmica de implementação da formação continuada do PROSEI, considero importante tratá-la em consonância com o Programa de Educação na Amazônia (PAE)<sup>13</sup>, pois possibilita ao pesquisador analisar as contribuições à reorganização do processo educativo nas escolas municipais em que foi implementado.

Foi necessário ao pesquisador o entendimento e conhecimento da realidade da escola municipal onde se realizou a pesquisa, percepção das lutas e experiências profissionais e de vida dos grupos sociais envolvidos no PROSEI, bem como a apropriação das discussões teóricas sobre a formação continuada dos professores.

Diante disso, este estudo tem como problemática investigar quais os diversos olhares da formação continuada e repercussões da experiência formativa das professoras vividas no PROSEI e, se esses olhares e repercussões, estão presentes nas práticas das professoras dos ciclos iniciais após a conclusão do projeto.

Decorrentes da problemática apresentada, as preocupações do pesquisador se voltam para investigar as seguintes questões: 1) Em que se configurou a experiência de formação continuada das professoras do PROSEI? 2) Houve melhorias na teoria e prática pedagógica das professoras com o desenvolvimento da experiência formativa do PROSEI? 3) Quais os fatores que contribuíram e dificultaram a implementação da experiência de formação continuada do PROSEI?

Baseado nessas indagações, fez-se necessário um estudo no contexto de uma escola da RME de Belém para investigar se, com o término da Formação

---

<sup>13</sup> Foi um programa de natureza social fomentado pela Empresa norte americana Raytheon, responsável pela aquisição e produção de recursos tecnológicos para o Projeto Sistema Integrado de Vigilância da Amazônia (SIVAM), no qual teve seu financiamento durante 05 anos, cuja finalidade era investir na capacitação de professores do ensino fundamental nas cidades de Belém, Manaus e Porto Velho os quais são Centros Regionais de Vigilância desse sistema.

Continuada oferecida pelo PROSEI, ainda há reflexos dessa formação nas práticas das professoras dos ciclos iniciais do ensino fundamental.

Perante as questões formuladas, busco atingir os seguintes objetivos para esta pesquisa:

- Analisar a experiência de formação continuada de professores do PROSEI desenvolvida em uma das escolas da Rede Municipal de Educação de Belém;
- Identificar os processos formativos desencadeados pelo PROSEI, em parceria com a UFPA, com vistas a melhoria da formação teórico-prática das professoras dos ciclos iniciais de ensino;
- Avaliar os fatores que contribuíram e dificultaram a experiência formativa continuada do PROSEI para o quadro de transformação da prática pedagógica do professor e do ensino.

Apresento a seguir a intencionalidade do estudo e a síntese da opção teórico-metodológica que fundamenta e orienta a construção da análise e a interpretação dos dados gerados na pesquisa de campo.

### **1.3. A OPÇÃO METODOLÓGICA**

A intencionalidade traçada e os caminhos trilhados neste estudo levaram-me a optar pela abordagem qualitativa e ao sustentar tal opção recorro a Bogdan e Biklen (1994), os quais apontam cinco características que definem o seu grau, a saber:

O *ambiente natural* é a fonte direta dos dados e o investigador é o principal sujeito para elucidar as questões educativas. O ponto de partida é a escola, conforme asseguram os autores, visto que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto [...]. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem (idem, p, 48).

A *descrição* é outra característica, por ser respeitada a forma como os dados foram registrados ou transcritos e por não reduzi-los a números. Ao ser usada “funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio (idem, p, 49).

A terceira característica é defendida ao considerar mais o *processo*, ao invés dos resultados e dos produtos, respeita a história construída pelos sujeitos em sua interação diária com os acontecimentos.

No que concerne à quarta característica, a análise dos dados é feita de forma *indutiva* ao considerar os significados das coisas, das pessoas, das atividades

e das interrelações que os sujeitos estabelecem com o meio, ou seja, é uma teoria desenvolvida de “baixo para cima” como dizem os autores.

E por fim, a importância dada ao significado dos dados, que se trata do modo como, em diferentes perspectivas, as pessoas dão sentido às suas vidas .

Como opção teórico-metodológica, tomo como base autores da linha crítico-histórica como Bogdan e Biklen (1994), Gamboa (1989), Nóvoa (1992), Candau (1996), Freire (1986, 1996), Collares, Moysés e Geraldi (1999), Nascimento (1997), Mizukami (2002), Estrela (2003), dentre outros, reveladores dos conflitos e das contradições acerca do fenômeno estudado, os quais fornecem pistas para a construção de um mapa conceitual próximo do desvelamento dos problemas à luz das mudanças educacionais e paradigmáticas.

### **1.3.1. A ESCOLA SELECIONADA, OS SUJEITOS INFORMANTES E OS PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS**

Até o ano de 2004, a RME possuía noventa e três (93) unidades escolares que atendem alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Dessas, trinta e quatro (34) são Unidades de Educação Infantil (UEI'S) e cinquenta e nove (59) escolas, as quais ainda, em 2007, estão organizadas por Distritos Administrativos e reunidas em um conjunto de bairros em espaços geo-físicos aproximados e com características sócio-econômicas semelhantes, a saber: Distrito Administrativo de Belém (DABEL), Distrito Administrativo do Benguí (DABEN), Distrito Administrativo do Entroncamento (DAENT), Distrito Administrativo da Sacramenta (DASAC), Distrito Administrativo do Guamá (DAGUA), Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO), Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT) e Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS).

Desse universo, o DAGUA foi o distrito onde se desenvolveu o PROSEI, o qual possui doze (12) escolas e nove (9) UEI'S. No entanto, dessas Unidades Escolares<sup>14</sup>, apenas quatro (4) da esfera municipal fizeram parte do PROSEI ao considerar para o seu campo de atuação as escolas Parque Amazônia; Solerno Mo-

---

<sup>14</sup> Todas essas escolas são de ensino fundamental, a saber: Amália Paungarten, Antônio Carvalho Brasil, Sílvio Nascimento, Manuela de Freitas, Honorato Filgueiras, Padre Leandro Pinheiro, Stellina Valmont, Rotary, Nestor Nonato de Castro, Solerno Moreira, Parque Amazônia e Edson Luis. As UEI's são: Santa Rosa, Cremação, Terra Firme, Allan Kardek, OMEP, 1º de Dezembro, Santo Agostinho, Monte Alegre e São Silvestre.

reira; Edson Luis e Stellina Valmont e, mais quatro (4) escolas vinculadas à esfera estadual <sup>15</sup>, num total de nove (9) escolas atendidas pelo projeto.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (E.M.E.I. F) Edson Luis localizada no bairro do Guamá, serviu de “*locus*” para a investigação, e foi utilizado como critério de escolha<sup>16</sup> a condição de serem cicladas e possuírem espaços educativos alternativos como: sala de leitura, sala de arte, educação física e sala de informática. Entendo ser este último critério justificado por serem espaços contribuintes do desenvolvimento do aluno e do professor pela diversificação de atividades que neles são praticadas.

Os sujeitos informantes foram seis (6) professoras participantes, com, no mínimo, três anos de experiência de formação continuada do PROSEI, das quais três (3) formandas com regência no CB I e II, que ainda estão lotadas na sala de aula da escola; duas (2) coordenadoras, a coordenadora geral e a coordenadora da linha de Formação Continuada de Professores e uma (1) formadora atuante na escola durante a vigência do PROSEI.

A análise documental foi usada para buscar a reconstituição dos fatos ocorridos no PROSEI, porque segundo Ludke e André (1986, p.38) “pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Reuni um conjunto de vinte e seis (26) documentos técnicos produzidos ao longo de quatro anos de existência do projeto, sendo onze (11) relatórios, quatro (4) boletins informativos, seis (6) jornais e *cinco* (5) cadernos produzidos no PROSEI, todos lidos e examinados. Porém, para efeito de análise, selecionei quatro (4) relatórios (1999; 2003; 2004 e 2005) produzidos pela equipe do PROSEI e um (1) resultante de pesquisa acadêmico-científica (2005). Esses relatórios foram escolhidos por apontarem resultados mais próximos das evidências da experiência formativa vivida pelos professores no PROSEI.

Após inúmeras (re)leituras, defini para análise os quatro (4) Boletins Informativos (1999; 2000; 2001; 2002) por serem documentos que se completam e são continuidades de programações e divulgações das atividades do projeto; *duas* (2)

---

<sup>15</sup> Essas escolas foram a: Associação dos Moradores do Bairro da Terra Firme (ERCA); Associação do Povo Carente da Terra Firme; Centro Comunitário Universal; Associação Comunitária Gabriel Pimenta e Centro Comunitário Unidos do Pantanal.

<sup>16</sup> A princípio a escola Parque Amazônia teria prioridade para a realização da pesquisa por atender aos critérios de escolha definidos. No entanto, devido às dificuldades de acesso ao local, alto índice de violência, intervenção administrativa e outros, optei, pela Escola Edson Luis a fim de favorecer a viabilidade e exeqüibilidade da pesquisa.

edições do Jornal intitulado “ O Tucunduba” (2002), com noticiários exclusivos da formação continuada das professoras. E, finalmente, quatro (4) cadernos produzidos pela equipe do PROSEI, resultantes das ações formativas das professoras e de destaque no projeto, a saber: Inclusão Tecnológica (FELIPE, 2004), Educação Ambiental (OTERLOO, 2005b), Letramento na Escola (OTERLOO, 2005a) e Monitoria ((OTERLOO, 2005c).

Para a realização do estudo uso, ainda, fontes como artigos em revistas e periódicos, teses, dentre as quais destaco as publicações do/da(s): a) Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) ao fazer levantamento sobre a temática formação continuada, com base no CD *room* do seu XIII Encontro – versão de 2006 em que priorizo alguns artigos, resultados de estudos que envolvem a formação continuada da escola e a parceria com a universidade. Esses artigos são: “*Formação continuada e prática docente centrada na escola*” de Bertolo e “*Formação continuada de professores: algumas sinalizações metodológicas das produções atuais*” de Santos e Terrazzan; b) Revista Educação & Sociedade com artigo de Collares, Moyses e Geraldi (1999) em que os autores discutem a questão das descontinuidades das políticas brasileiras de formação continuada ao enfatizar os conceitos de tempo; c) Estudos de Barbosa (2003) ao tratar das particularidades do Projeto Tucunduba em Belém, de Lima e Cardoso (2005) sobre a caracterização de Belém e de Mingorance (2002) sobre os impactos do SIVAM na Amazônia; d) Teses, sendo duas em especial como a de Nunes (2000) e de Bertolo (2004). A primeira por se constituir em um estudo teórico sobre a literatura nacional e internacional sobre a formação continuada de professores na década de 1990. E a segunda por revelar resultados de estudo da formação continuada de professores centrada em uma escola municipal de Belém.

Para produção de dados empíricos adoto as entrevistas semi-estruturadas<sup>17</sup> direcionadas por um roteiro (APÊNDICE A, B e C) e organizadas a partir do incentivo à fala livre de tópicos de formação continuada para entender a

---

<sup>17</sup> Nesta pesquisa denomino as informantes por nomes fictícios com o objetivo de manter suas identidades no anonimato. Em função da disponibilidade de tempo as mesmas solicitaram que as entrevistas fossem realizadas em dois momentos, com exceção da primeira com a coordenadora **Luiza** que ocorreu em um único dia (22 de maio de 2006) em seu local de trabalho; a segunda com a coordenadora **Marta** em 25 de Maio de 2006 (primeira parte) e 08 de maio de 2007 (segunda parte) em seu local de trabalho; a terceira com a Prof<sup>ª</sup>. **Terezinha** em 23 de junho (em sua residência) e 9 de novembro de 2006 (na escola); a quarta com a **formadora** em 10 de novembro de 2006, 22, 25 e 27 de junho de 2007 de 2007 (em sua residência); a quinta com a Prof<sup>ª</sup>. **Olga** em 27 de novembro e 04 de dezembro de 2007 (na escola) e finalmente com a Prof<sup>ª</sup>. **Joana** em 19 e 23 de janeiro, na escola e posteriormente em sua residência. Cada sessão de entrevista durou em média de 30 a 40 minutos, o que equivale a 1 hora, em média, cada entrevista.

concepção educacional e de processos formativos vivenciados na escola pelas coordenadoras, professoras e formadora, cujo objetivo é organizar os dados gerados em campo por meio de suas respostas. Esse momento foi importante porque as falas legitimaram aspectos da educação do presente localizados no recorte temporal do passado.

As entrevistas retornaram aos informantes para apreciação, verificação, supressão e/ou ampliação do quadro conceitual das informações fornecidas.

Os dados empíricos foram levados ao conhecimento dos sujeitos informantes com vários encontros no início, no decorrer e no final da pesquisa que ao serem desenvolvidos em parceria com o pesquisador propiciaram a socialização, a avaliação e o consentimento para divulgação no ato da defesa da dissertação e em eventos de natureza científica e educacional.

A utilização do questionário<sup>18</sup> (APÊNDICE D) contribuiu para traçar o perfil das professoras entrevistadas ao se manifestarem acerca de diversos aspectos envolventes da formação continuada de professores. Tal decisão se fundamenta na idéia de Bogdan e Biklen (1994) que recomenda utilizar, inicialmente, as entrevistas para explorar de modo geral os dados e, por último, estruturá-las para proceder à interpretação pela análise de conteúdo.

O estudo acerca do PROSEI teve ainda o propósito de inquirir sobre os discursos implícitos nas práticas das professoras após o processo de formação continuada na escola. É como diz Gamboa (1989), é propor para desvendar e decifrar as falas e os textos no intuito de conscientizar os sujeitos sobre os fenômenos estudados dentro de uma dimensão histórica e de mudança.

Os registros que constituem essa memória dos sujeitos foram feitos com o uso de um gravador como suporte para a construção das falas das informantes. Porém, precisou-se de alguns cuidados como, por exemplo, o consentimento delas para não causar timidez e desconforto. Foi assegurado a elas que o destino dado às informações gravadas é de fidedignidade e de não revelação, ou seja, de sigilo para quem as forneceu.

Sobre essa questão, Ives citado por Bogdan e Biklen (1994) assegura que a entrevista com o gravador deve ser uma terceira presença que não se consegue ver e que ao ser transcrita, os gestos e os sinais devem ser traduzidos em linguagem verbal para melhor entendermos as idéias expostas.

---

<sup>18</sup> Foi necessário utilizar questionários com questões mistas somente com as professoras para produzir informações e traçar os seus perfis como: dados pessoais, de experiências profissionais, pontos de vistas sobre a formação do professor e da prática pedagógica.

### 1.3.2. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

A análise e a interpretação dos dados produzidos na pesquisa tomaram por base as anotações feitas nas idas ao cotidiano escolar; as respostas aos questionários aplicados, exclusivamente, às professoras e as transcrições das entrevistas das professoras, coordenadoras e formadora.

Ao recorrer a Franco (2003), defino as unidades de análise, ao mesmo tempo, em que construo a pré-análise<sup>19</sup>. Em uma primeira instância, com os documentos lidos desenho um mapa de impressões sobre as mensagens nele contidas. Após repetidas leituras, escolho os documentos que mais representam o tema formação continuada de professores.

Nesse momento constituo, também, a elaboração de indicadores de acordo com a frequência com que o tema em questão se evidenciava de forma que pudesse fundamentar as interpretações finais.

Em síntese, significa dizer que os dados gerados foram sistematizados e agrupados para descrever e interpretar as informações importantes selecionadas em consonância com o teoria a elas subjacentes .

Dessa construção emergiram algumas categorias temáticas como concepção e modelo de formação continuada; natureza do processo formativo; prática pedagógica e ações formativas e sujeitos partícipes.

Organizo a dissertação em seções:

Na seção 2 - *A Formação Continuada de Professores: o que revelam os estudos e a literatura da área* – analiso, a partir da literatura existente de autores de renome nacional e internacional, as diferentes abordagens pensadas na área de formação continuada de professores em uma visão panorâmica ao destacar como elas se inserem e se configuram no contexto educacional brasileiro a partir das décadas de 80 e 90. Faço o desfecho dessa seção ao comparar as experiências vividas no PROSEI com a teoria estudada.

Na seção 3 – *Caminhos percorridos para a concretização do PROSEI: interfaces e simbioses* – discorro, com base nas fontes documentais e empíricas, sobre o contexto regional e local, originário do PROSEI; suas interfaces com o Projeto

---

<sup>19</sup> Para a aludida autora a análise de conteúdo inclui: a) as unidades de análise que são divididas em unidades de registro (menor parte do conteúdo registrada de acordo com as categorias levantadas) e unidades de contexto (parte mais ampla do conteúdo a ser analisado que dá significado às unidades de análises); b) a organização da análise dos dados que é a pré-análise propriamente dita e c) a definição das categorias de análise que implica um processo longo e desafiante.

SIVAM, PAE e o Projeto Tucunduba. Finalizo a terceira seção com uma descrição sobre os aspectos sociais, econômicos, culturais e educacionais do bairro e a escola investigada, assim como traço um perfil das interlocutoras que falam ao leitor.

Na seção 4 – *O PROSEI: natureza e particularidades do processo formativo das professoras em Belém* - com base nas fontes documentais e empíricas, dialogo sobre as linhas e as dimensões de atuação do PROSEI, a que se propuseram os sujeitos beneficiados, como se desenvolveu as experiências formativas com as professoras em Belém e a importância das ações do projeto para a educação local.

Na seção 5 – *Percursos da formação continuada do PROSEI sobre os olhares das professoras, coordenadoras e formadora* – analiso, por meio de dados empíricos, como as professoras se inseriram nas ações formativas do projeto e como as experiências vivenciadas repercutiram em suas práticas docentes.

Nas considerações inconclusas, aponto os desafios e perspectivas atuais na formação das professoras com base em alguns resultados da pesquisa.

## 2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O QUE REVELAM OS ESTUDOS E A LITERATURA DA ÁREA

Esta seção objetiva mapear os diversos conceitos defendidos e trabalhados pelos autores estrangeiros e brasileiros nos últimos vinte anos, ao identificar as concepções em voga, as formas e modelos mais usuais difundidos acerca da formação continuada de professores, ao dialogar com os entendimentos, de forma a perceber os pontos comuns e diferentes na questão.

Dessa forma cabe saber: O que pensam, discutem e propõem os autores estrangeiros sobre a formação continuada dos professores? E os estudiosos brasileiros como se posicionam nessa seara? Quais suas contribuições para enriquecimento do debate e das práticas formativas?

As mudanças na educação, decorrentes de novas demandas emergentes do cenário social, requerem a realização de novos estudos ao levar em conta aspectos sociais, culturais, profissionais que extrapolam a questão meramente educacional e remetem às concepções e práticas educacionais.

A formação continuada dos profissionais da educação ocorre sobre diferentes abordagens, uma vez que pode se considerar um tema cuja tendência é colher bons frutos. Primeiro, porque, apesar de ter sua origem na década de 60 na Europa, trata-se de uma discussão recente no meio educacional brasileiro, se considero as duas últimas décadas do século passado e início da década atual. Segundo, pela rapidez que se processa e por se tornar foco de interesse de educadores de modo geral e gestores de sistemas educacionais. Trata-se, sobretudo, de um tema complexo, fomentado com fins para possibilitar a construção de estratégias de formação e, com isso, saídas por novas perspectivas, não mais na ótica da racionalidade técnica a qual parte da idéia de que o acúmulo de conhecimentos garante uma melhor funcionalidade da prática; mas concebê-la como um fenômeno merecedor de ser estudado e analisado à luz das transformações as quais se processam o conhecimento científico e escolar.

A discussão sobre a temática formação continuada dos profissionais da educação é, no século XXI, uma preocupação, quer seja ao se fazer referência às inovações pedagógicas dos professores nos diferentes sistemas de ensino, quer seja na realização de atividades em agências formadoras, as quais também são das ênfases no repensar das práticas dos professores.

## **2.1. Formação Continuada de Professores: concepções, conceitos, modelos e práticas.**

Ao iniciar a discussão sobre a formação continuada de professores, reporto-me ao conjunto de acontecimentos relacionados ao contexto mais amplo, visto ser a formação entendida como um processo construído por intermédio das dimensões social, política, cultural e técnica, cujos condicionantes externos influenciam nas condições em que se elabora determinada concepção de educação, homem e sociedade.

Observo as atenções voltadas para a formação continuada de professores, com espaço grandioso de discussões e estudos teóricos, nas agendas das políticas educativas e nos discursos dos professores e, ao serem anunciados, recaem na qualificação dos professores.

E, nesse sentido, a literatura construída no decorrer das décadas mencionadas, por autores internacionais e nacionais, constitui-se no arcabouço teórico em que a partir de seus achados é possível fornecer caminhos para se discutir os principais problemas inerentes à formação continuada de professores. Ao mesmo tempo, considero as produções realizadas no Brasil pelo ENDIPE ao ter, como referência, artigos sobre esta temática.

### **2.1.1. Os autores estrangeiros: pensamentos, discussões e proposições.**

A análise contida nesta seção parte das construções teóricas dos autores estrangeiros como, os portugueses, Rodrigues e Esteves (1993), Nóvoa (1992, 2000), Estrela (2003), Alarcão (1996, 1998), a francesa Chantraine-Demilly (1992) e dois da América latina, Feldfeber e Imen (2003), os quais tratam sobre a formação continuada.

A escolha por estes aportes teóricos se justifica por refletir a evolução da literatura internacional debatida, experienciada e acompanhada de perto por eles na Europa, cujas influências são decisivas nos rumos das discussões e práticas tomadas no Brasil.

Rodrigues e Esteves (1993) discutem os problemas específicos do campo da formação de professores ao sustentarem-se em autores internacionais que estudaram a década de 80 como Miliaret (1981), Cortesão (1991), Ferry (1987) e assecuram ser a melhoria da qualidade e eficácia da formação dos professores uma exigência de todos os sistemas educativos desde a década de 70 e uma atenção espe-

cial para a formação dos profissionais ao tomarem parte desses sistemas, os quais tiveram início nos países da Comunidade Econômica Européia (CEE), fator decisivo para definir o futuro dessas sociedades.

Não se tem priorizado a melhoria na formação de professores devido à interferência de fatores como: a não correspondência do volume de estudos nas Ciências da Educação com a realidade a ponto de não resolver os problemas anunciados há bastante tempo; o sistema de formação não ter acompanhado na mesma proporção a evolução da sociedade; a inércia das instituições; enraizamento da concepção tradicional e humanista de educação; a concepção da formação de professores como um fim em si mesma e a não aceitação à idéia dessa formação ser um subsistema do sistema educativo.

A busca pela melhoria na formação dos professores é marcada por diversos obstáculos e não se configura em um problema somente dos países em desenvolvimento, como o Brasil, uma vez terem os países desenvolvidos vividos dilemas, sem conseguir solucioná-los em sua totalidade.

Em função dessa realidade, centram-se forças na formação continuada de professores. Para Rodrigues e Esteves (1993) a formação continuada são todas as atividades formativas recebidas após a formação inicial (certificação profissional) ao objetivarem aprofundar os conhecimentos, as práticas e atitudes dos professores com vistas para melhorar a educação dos alunos. Para elas (p.44-45) é, sobretudo:

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

Percebo nesse conceito a formação continuada como uma etapa da formação inicial, não as distinguindo concernente ao processo de profissionalização do professor, ou seja, formação inicial e formação continuada são faces da mesma moeda e, no conjunto da formação do professor, são interdependentes e indissociáveis.

Outra afirmação importante das autoras é que, apesar de ser possível encontrar coincidências nos pontos de vistas dos diferentes autores por elas mencionados (YARGER, 1982; ÉRAUT, 1985; BOLAM, 1980) sobre o conceito de formação contínua, ainda está longe de se ter uma homogeneidade nas concepções, porque predomina uma diversidade de terminologias que subjazem diferentes concepções

de formação contínua de professores, tais como “*in-service training, staff development, continuing teacher education, continuous education, professional development e teacher development*”<sup>20</sup> (p. 45).

Observa-se que as terminologias têm como foco, ora o desenvolvimento da pessoa do professor, ora o desenvolvimento da educação como um todo.

Porém, dentre elas, o treino tem prioridade, em que na formação basta ao professor adquirir um repertório de habilidades práticas para desempenhar de maneira automática as tarefas da instrução em sala de aula ao visar à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ao construir os paradigmas de domínio da formação contínua, Éraut (1985, apud RODRIGUES E ESTEVES, 1993) admite existir quatro paradigmas visualizados a partir da década de 1970, na literatura científica. São eles na perspectiva do *déficit*, do crescimento, da mudança e da resolução de problemas.

O paradigma do *déficit* associa-se às correntes comportamentalistas, cujo propósito é fornecer aos professores conhecimentos específicos e práticos. Parte do princípio de ser a formação inicial do professor limitada, decorrente de cursos tradicionais, é desprovida de domínio científico disciplinar e das inovações da área educacional vinculada com as modalidades de formação e atuação do professor.

O paradigma na perspectiva do crescimento, ao contrário do anterior, absorve um entendimento de que a inadequação dos professores não está associada com a limitação de sua formação inicial, mas com os defeitos do sistema ao não fornecer aos professores os instrumentos necessários para deter os conhecimentos e as habilidades práticas e, sobretudo, valorizar a experiência do ensino alheio aos conhecimentos externos das atividades de ensinar.

Por sua vez, o paradigma da mudança atribui ao sistema educativo o papel de imbricar-se com a sociedade para acompanhar as mudanças ocorridas no cenário local. A escola necessita acompanhar essas mudanças para buscar respostas aos problemas por ela enfrentados. Mas, para as mudanças acontecerem, é fundamental a reorientação das competências dos professores, por meio de um processo formativo contínuo e voltado para essa realidade a fim de acompanhar as mudanças e compreender a realidade que os circundam.

O último, denominado de paradigma da resolução de problemas concede aos professores a tarefa de apontar os problemas enfrentados pelas escolas, por

---

<sup>20</sup> As traduções desses termos são respectivamente: treinamento em serviço, desenvolvimento docente, educação docente continuada, educação contínua, desenvolvimento profissional e desenvolvimento do professor.

conhecerem a sua sala de aula e seus alunos. A formação continuada de professores volta-se, desta vez, para a solução dos problemas diagnosticados na realidade social, escolar e no ato educativo.

Esses paradigmas, a meu ver, contrastam entre si quanto as suas finalidades e metas. Afirmando ser importante não perder de vista que essas classificações não pretendem fragmentar a formação continuada de professores, nem preestabelece-las em um molde arbitrário limitador da discussão ao campo dos procedimentos delas oriundos. Pelo contrário, preocupa-se em constituir estratégias para compreensão da complexidade dos fenômenos formativos cujo objetivo é fornecer elementos de análise para o enfrentamento dos problemas.

Nóvoa (1992; 2000) enriquece essa discussão ao propor iniciá-la na perspectiva profissional ao traçar o percurso histórico da profissão docente e sua relação com o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, ou seja, no primeiro desenvolvimento trata-se de produzir a vida do professor; no segundo, a profissão do professor e no último, produzir a escola.

Não é intenção neste trabalho adentrar nas questões específicas da vida pessoal do professor. Mesmo entendendo que, muitas vezes, é impossível trabalhar os aspectos da profissão e da sua formação sem fazer alusões a tais questões. Proponho analisar a formação continuada dos professores e, sempre que se fizer necessário, associá-la a sua prática docente e profissional.

Ao fazer a retrospectiva histórica para discutir o papel que a formação de professores ocupa desde a década de 60 em Portugal, Nóvoa (1992) inicialmente relata ser este período marcado pela reforma do sistema de ensino em função das baixas taxas de escolarização e alfabetização dos alunos detectadas neste país, o que obrigou a se fazer um recrutamento massivo de professores.

A sociedade portuguesa assistiu na década de 70, predominar a formação inicial centrada nas Escolas Superiores de Educação, incentivadas com o apoio financeiro do BM, e nas Faculdades e Universidades Novas criadas para os referidos fins formativos.

À medida que foram consolidadas essas experiências, tornaram-se necessárias novas investidas. Na década de 80, as atenções voltaram-se a formação de professores, denominada de formação em serviço e profissionalização em serviço centrada na escola.

Nesse trajeto, Nóvoa (1992) ressalta que a década de 90 anunciou uma marca: a formação contínua de professores, pois tanto a formação inicial quanto a

profissionalização em serviço estavam em processo de terem seus problemas, aparentemente, viabilizados.

O mesmo autor destaca ser a profissionalização em serviço predominante na década de 80, apesar de seus propósitos, não atingiram as esperadas mudanças na organização, na concepção de educação e de formação de professor, isto porque a estrutura antecedente ainda estava bastante cristalizada. Porém, na década seguinte, nota-se um avanço qualitativo com a inserção de questões políticas e sindicais na formação de professores, as quais se voltam para garantir o sucesso da reforma iniciada há três décadas e as segundas no sentido de concretizar o Estatuto da Carreira Docente.

Ao prosseguir Nóvoa (idem, p. 24) critica nesse movimento histórico que:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o *desenvolvimento pessoal*, confundindo «formar» e «formar-se», não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. [...] não tem valorizado uma articulação entre formação e os *projectos das escolas* [...]. Esses dois «esquecimentos» inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente.

Percebo, na formação continuada de professores em Portugal, uma articulação mais moldada aos objetivos do sistema e da reforma, e menos à lógica do desenvolvimento profissional dos professores e a da organização escolar.

No contrapasso desse percurso, fez-se novas proposições para a solução dos problemas da formação de professores ao se transcender a visão *deficitária* das ciências e da pobreza conceitual em que se sustentam os programas atuais de formação de professores, com destaque ao terreno da formação continuada.

Na mesma linha de pensamento expressa anteriormente, Estrela (2003) alerta ao ver o século XX como o século da formação continuada, por que não foram medidos esforços nos países desenvolvidos para que ela atingisse um lugar de destaque nas políticas educacionais do mundo. Organismos internacionais<sup>21</sup> se anteci-

---

<sup>21</sup> Esses organismos são: a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A primeira é uma organização internacional dos países desenvolvidos com os princípios da democracia representativa e da economia do livre comércio e é composta por 30 estados membros, a saber: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. A segunda é um organismo das Nações Unidas, tem como objetivo contribuir para a paz e a segurança no mundo por meio da educação, ciência, cultura e comunicações. No terreno da educação volta seus interesses ao ensino fundamental, principalmente ao priorizar a for-

param ao priorizar em suas agendas ações formativas idas de encontro aos interesses profissionais dos professores. Contudo, ressalta que, por trás dessas iniciativas, existem interesses, sobretudo o político e o econômico, tendentes a ocultar as reais necessidades de formação dos professores ao transformar a educação em “produto de consumo” e garantir “negócios” com materiais didáticos prontos, consultorias e avaliações externas, visto que as mudanças de foco e as outras intenções na formação são determinantes “ao tornar-se um bem de consumo e as ameaças de globalização que esse consumismo oculta” (idem, p. 44).

A mencionada autora centraliza sua atenção nos discursos, práticas e efeitos de formação nos anos 1990 por entender que nesse período a formação contínua foi bastante expandida em Portugal.

Segundo o discurso teórico sobre a formação contínua, Estrela (idem p. 46), indica várias formas de conceber a formação continuada de professores ao ser impulsionada por questões de fundo que não se podem perder de vista, tais quais:

- A formação como processo de desenvolvimento pessoal e profissional de um ser adulto em interação com o meio e, portanto, como processo contínuo de construção identitária;
- O sujeito em formação como construtor de conhecimento e da realidade social, simultaneamente sujeito e agente de socialização;
- As necessidades de formação menos como lacunas do que como desejos e aspirações que assumem sentido em relação a um projecto de vida;
- O carácter formativo dos contextos de trabalhos e, conseqüentemente, o princípio da centralização 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 de vida pessoal e profissional.

Mais uma vez, afirmo a importância da formação transitar pelo campo pessoal e profissional em que a escola é o espaço onde os conhecimentos são elaborados e re-elaborados pelos professores, tendo como ponto de partida os problemas vivenciados na prática e cujas soluções advêm dos processos de reflexão constante dos sujeitos em sua cultura escolar.

Ela também chama atenção de que o uso de conceitos e terminologias novas não garante a mudança nas práticas de formação continuada, ainda que seus significados, apesar de algumas semelhanças, podem ser diferentes se os autores e as teorias as quais os sustentam forem de linhas diferentes e os fins a que servem

---

mação de professores e de gestores escolares e ao incentivar, também, a construção de escolas e de dotação de equipamentos necessários ao seu funcionamento.

também os forem. O que garantirá a efetividade de tais práticas é a inserção da educação nas questões da realidade social, contanto que o cerne da formação de professor tenha como foco à realidade particular que cada escola possui, não mais objetivada no preencher lacunas deixadas por uma formação inicial sem base preparatória para as situações concretas de sala de aula, mas relacioná-la cada vez com a vida e a escola em que o professor seja sujeito reflexivo sobre suas práticas educativas, não esquecendo que “é nos contextos de trabalho que se manifestam, vivem e se resolvem os problemas do cotidiano, afinam-se os projetos profissionais, reconstrói-se a identidade profissional” (idem, p. 48).

Do ponto de vista legal, a mesma autora destaca que a formação contínua é um direito e condição à progressão na carreira docente, para isso o Governo criou os Centros de Formação em Portugal<sup>22</sup> em parceria com as escolas. Esses Centros são vinculados ao Sistema de Formação Contínua do Conselho Nacional de Educação daquele país. Neles, o professor opina por qual tipo de formação quer ter, desde que adequado a sua necessidade e não haja prejuízo ao cumprimento dos programas e período letivo. Essas iniciativas favorecem o desenvolvimento das escolas ao assegurar as suas autonomias e ao respeitar seus projetos educativos.

Segundo Estrela (idem), nesse movimento foi criada uma cultura de formação, na qual os professores, em sua grande parcela, freqüentavam as ações formativas sem uma obrigatoriedade, com vistas à colaboração da construção de um projeto educativo e formativo de qualidade. Os aspectos negativos dessa experiência foram: a luta pelo acúmulo de pontos nos sistemas de créditos o que desvirtuou o sentido da formação; separou os Centros de Formação das escolas pela demanda que extrapolou o planejado; forçou a realização de cursos esporádicos em detrimento às inovações de formação; massificou a formação dos professores e burocratizou os Centros de Formação.

A despeito disso, Alarcão (1998, p.114) alerta aos professores de que é preciso atentar a certos perigos que os Centros de Formação trouxeram aos processos de formação, o que infere da seguinte forma:

Refiro-me ao perigo da caça ao crédito para a progressão na carreira, da atitude consumista da acção disponível independentemente de sua relevância, do facilitismo e da selecção das acções de formação com base no espírito do “ganhar créditos à custa de pouco trabalho e quanto mais cedo me-

---

<sup>22</sup> A respeito dos Centros de Formação ver CANÁRIO, R. **Centros de formação das associações de escolas: Que futuro?** In: Amiguiño, A e Canário, R. (orgs). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 1994.

lhor”, da organização das acções “à la mode” sem uma análise crítica da sua pertinência, da substituição da formação do tipo “pronto a vestir”, pela formação “à la carte” demasiado liberal e incoerente, da falta de rigor na metodologia reflexiva sem o qual a experiência não virá a produzir saber sistematizado e espiraladamente desenvolvido.

No entender da autora, o conjunto dessas preocupações desconfigurou as intenções iniciais dos Centros de Formação, ou seja, formar o professor reflexivo para as demandas vindas de seu trabalho no ambiente escolar ao deixar-se levar pela instrumentalização, ao ausentar-se do espírito crítico e ao colocar as escolas e os professores na tutela do Estado.

No limiar da década de 90, ela estuda a formação continuada dos professores como instrumento de profissionalização docente ao retomar a discussão sobre a profissionalidade<sup>23</sup> e ao partir do suposto de que é preciso mudar e reinventar a escola. Para tal, reconhece que o próprio professor precisa impulsionar essa inovação. Assim, a escola passa a ser o centro da formação de todos que nela convivem. E, nesse percurso, é atribuído à formação continuada do professor o papel relevante em contribuir nesse caminhar, porque é concebida “como o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua actividade profissional” (p, 100).

Alarcão (idem), orientada pelo que revelou o estudo de Chantraine – Demailly (1992), aponta para a necessidade de se estender as modalidades da formação continuada e verificar em que situações elas são priorizadas ou relegadas a um plano inferior, no sentido de que possam esclarecer as intenções, os encontros e os choques no campo formativo, no papel de quem “forma” (formador-pessoa ou instituição) e de quem é “formado” (professor).

Chantraine – Demailly (1992), ao estudar os modelos de formação continuada na França, assegura não ser essa formação de professores um campo hegemônico, já que existem diferentes concepções que se confrontam ou coexistem no mesmo contexto; ora ao concorrer entre si com afrontamentos; ora ao se complementar. Por isso, acredita existir quatro formas de formação as quais são designadas não pelos cenários que as definem e nem pelo seu estado puro, mas pela relação simbólica que se estabelece entre os sujeitos no processo formativo.

---

<sup>23</sup> Sobre profissionalização, profissionalidade e profissionalismo ler RAMALHO, Betânia Leite. NUÑEZ, Isaura Beltrão e GAUTHIER. Clemont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

Ao garantir essas formas, a autora (p.141) baseia-se em critérios menos quantitativos (como a obtenção do diploma), e mais qualitativos tais como:

Representação do acto de formar, tipo de relação pedagógica entre formador e formandos, tipo de autonomia e de legitimidade do formador, identidade das pessoas de referência, natureza dos dispositivos e dos planos de formação, estatuto simbólico dos saberes em jogo na formação e coerência com uma estratégia de mudança, entre outras.

Após definir esses critérios, a autora anuncia as formas de formação. A primeira é a universitária em que a relação formador-formando é semelhante à relação empresa-cliente, cuja importância está na valorização das competências e das iniciativas próprias do formador. Há nela um caráter não obrigatório, já que os formadores e formandos se voltam para o saber e perseguem a ciência de maneira individual com propósitos próprios, porém com o diferencial, pois é o formador quem produz as teorias, os conhecimentos, os saberes a serem transmitidos.

Na segunda forma, denominada escolar, tanto formador quanto formando, são passivos diante do saber exterior a sua vontade, posto que o Estado, suas representações hierárquicas ou instituições, que o representam, submetem os professores não possuidores do poder de escolha e decisão a se assujeitar a um programa oficial externo aos seus interesses, cujos saberes ensinados e aprendidos independentemente de suas vontades. Os formadores não são representantes desta ordem, como acontece na forma universitária, apenas são obrigados a cumprir esses programas no ambiente institucional.

A forma contratual ou formativo-contratual parte da relação simbólica existente em um contrato estabelecido entre formando e formador e outros parceiros mediante a realização dos programas e modalidades de formação. A autora compara essa forma como um polígono, visto existir relações entre a instituição empregadora do formador (universidades e centros de formação) e a empresa cliente (escola); entre a estrutura e uma instituição; entre formando em seu horário de trabalho e agência empregadora (Secretarias de Educação).

Por último, a forma *interactiva-reflexiva*, ligada a formação no sentido de resolver problemas reais relacionados às situações de trabalho dos formandos.

Chantraine – Demailly (idem) chama a essa forma de aprendizagem em situação, apesar de estar dissociado do tempo e do espaço, da ação e construção de novas competências propícias a uma atividade reflexiva ajudada externamente. Portanto, é ao mesmo tempo semelhante à forma contratual e diferente dela por

possuir frágil delegação de quem desempenha a formação. Porém, a característica principal dessa forma é a aquisição de saberes postos em prática ao mesmo tempo em que acontece o processo de formação.

Alarcão (1998) recomenda que se trate de ir além e defender um modelo pluriinstitucional, cuja parceria seria ponto de sustentação para o desenvolvimento da formação continuada que coletivamente centra forças na formação em contexto de trabalho, de acesso a cursos de pós-graduação, na formação por meio de colegiados e no desenvolvimento de pesquisa pelos professores.

A situação na América do Sul envereda por caminhos semelhantes é o que garantem Feldfeber e Imem (2003) ao se reportarem aos contextos da reforma educativa realizada pelo governo argentino durante a década de 1990, garantem que a formação continuada de professores foi um dos pilares dessa reforma e vista como condição indispensável para a profissionalização do magistério.

Mas, como é marca das reformas feitas em países em desenvolvimento, as estratégias usadas para implementar tal reforma foram feitas por especialistas das instâncias centrais do governo, sem que houvesse a participação efetiva dos professores.

As transformações educativas nesse país levaram em consideração o cenário da globalização<sup>24</sup> ao se sustentarem em mudanças nas relações políticas, de governo e de educação.

No bojo da estrutura educacional montada<sup>25</sup>, foi criada a Rede Federal de Formação Docente Continuada (RFFD) no sentido de formar os professores para atender à exigência da nova demanda que se coloca no cenário social.

A questão da Argentina nos remete ao que ocorre no Brasil ao ser criado, no ano de 2003, por meio de portaria, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores o qual objetiva avaliar o desempenho do professor em sala de aula. Em 2005, é criada a Rede Nacional de Formação Continuada insti-

---

<sup>24</sup> Para Feldfeber e Imem (2003, p, 166) o cenário da globalização é composto de cinco elementos, a saber: 1) o neoliberalismo ou a ideologia de mercado; 2) as novas teorias econômicas que explicam o funcionamento social em termos de escolhas e ações racionais e que se traduzem em propostas de autogestão local e melhoramento escolar; 3) a "performativity" como forma de gestão de qualidade total e de recursos humanos; 4) a livre escolha educativa 5) e o novo tipo de gestão orientada ao culto à excelência, que provém do campo da administração de empresas.

<sup>25</sup> Tanto o Ensino Básico quanto o Superior na Argentina passaram por mudanças na estrutura do sistema educativo. No que diz respeito ao Ensino Básico foi sancionada, no ano de 1993, uma lei federal que consistiu em substituir a antiga Escola Primária de sete anos por uma Educação Geral Básica de nove anos de duração, que tem continuidade em um ciclo de três anos chamado Polimodal, que por sua vez substituiu a Escola Média ou Secundária. No âmbito do Ensino Superior, em 1995 foi sancionada a Lei da Educação Nacional passando a regulamentar o conjunto das instituições superiores que, de forma inédita, incluiu em seu corpo as instituições não universitárias.

tucionalizada pelo governo federal em parceria entre MEC, Universidades e os Sistemas de Ensino, no sentido de oferecer formação continuada aos professores das escolas.

Não tardou para os questionamentos aparecerem, uma vez que as intenções projetadas na reforma argentina não atingiram os problemas cotidianos das escolas e da prática educativa do professor.

Observo que a situação educacional na América Latina segue um modelo apoiado na tecnocracia e na formação aligeirada por objetivar dotar o professor de capacidades instrumentais para responder as necessidades da nova demanda do mercado de trabalho oriunda das políticas sociais em curso no mundo. Vê-se mais uma vez nesses países a influência direta dos organismos internacionais, como o BM e a UNESCO, por meio de financiamentos e recomendações.

Ao se referirem às políticas de formação continuada na Argentina Feldfeber e Imem (2003, p. 168) asseguram que as mesmas:

[...] constituíram dispositivos para regular o trabalho dos docentes a partir de uma proposta que os interpelou como profissionais, ao mesmo tempo que se estabeleceram mecanismos que obturaram a possibilidade de um exercício autônomo da profissão e relegaram os docentes, a partir da lógica tecnocrática, à instrumentalização do único modelo possível de reforma.

As mudanças para surtirem efeitos positivos na formação do professor, não podem ser designadas por medidas “iluminadas” tomadas do centro de poder à base, sem serem discutidas de maneira democrática, aprofundadas e de forma coletiva colaboradas pelos diversos setores da educação e da sociedade ao levar à cabo as necessidades do contexto social, das escolas, dos alunos e dos professores.

A formação continuada dos professores na Argentina, apesar de ser proposta pelo Estado, configurou-se mais pela iniciativa dos professores. Porém, com predominância dos tradicionais modelos das capacitações, atualizações e aperfeiçoamentos centrados em conteúdos dados *a priori* aos professores, os quais na maioria das vezes estão distantes das práticas educativas.

Sintetizo, ao entender não ser unívoca a compreensão sobre os processos formativos, de sorte que existem preocupações dos autores estrangeiros em aprofundar o debate, cada um a sua maneira, ao voltarem os olhares para o percurso profissional ao longo da carreira e às experiências de formação continuada em contexto de trabalho. Esses autores em seus estudos; ora classificam as concepções e modelos de formação de professores (RODRIGUES E ESTEVES, 1993;

CHANTRAINE-DEMAILLY, 1992) e historicizam (NÓVOA, 1992); ora destacam discursos e práticas (ESTRELA, 2003; FELDFEBER E IMEM, 2003) para as situarem como discussão de fundo.

Não tem sentido sustentar as intencionalidades deste estudo em autores de renome da literatura científica internacional sobre formação de professores e crer que eles podem ser aplicados nas mesmas condições na realidade brasileira, sem fazer uma aproximação de suas teses a nossa situação, e analisá-las ao localizar os sentidos e contra-sensos que elas têm e o sentido que fazem ao estudo proposto: a formação continuada de professores e seus reflexos na prática docente no Brasil, no Estado do Pará, cidade de Belém e no bairro do Guamá.

Ao tratar do Brasil, vejo a seguir mais especificamente como a formação continuada tem sido debatida e concebida pelos diversos autores que fazem a educação como os estudiosos, os representantes dos órgãos dos entes federados, os professores e as entidades representativas de professores.

### **2.1.2. Os estudiosos brasileiros: posicionamentos, debates e contribuições.**

Para enriquecer o estudo, priorizo alguns autores brasileiros como André et al (1999), Nunes (2000), Nascimento (1997), Monteiro (2002), Porto (2000), Freire (1986, 1996), Collares, Moysés e Geraldi (1999), Candau (1996), Giesta (2005) Mizukami (2002), dentre outros, que não são elencados em uma ordem cronológica, mas pelas aproximações que suas idéias possuem com o foco da pesquisa.

André et al (1999), ao se basear nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do Brasil (1990/1996); nos artigos publicados em periódicos da área (1990/1997) e nos resultados de pesquisas realizadas pelo Grupo de Trabalho Formação de Professores da ANPED no período de 1992 a 1998, revela que, apesar da predominância dos trabalhos sobre formação inicial ser uma constante, visualiza-se um avanço das investigações na modalidade formação continuada que é observado na apresentação das dissertações e teses com 14, 8 % de intenções de pesquisa; nos artigos e periódicos com 26% e 22% nos grupos de trabalho da ANPED.

Desse modo, essa preocupação tem-se configurado também nos documentos legais<sup>26</sup>, ao recomendar que a formação continuada ocorra no *lócus* de tra-

---

<sup>26</sup> A criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, MEC, 2005; a Lei 9394/96 e a Portaria nº 1403/03 de 09 de junho de 2003 são alguns exemplos.

balho dos professores. Portanto, são discutíveis as maneiras como essa formação acontece no espaço escolar, a qual, de uma forma ou de outra, depende das intenções políticas, econômicas e ideológicas as quais se prestam para interferir nas práticas dos professores; na aprendizagem dos alunos; na cultura escolar e na comunidade que usufrui seus serviços.

A formação de professores não pode ser resumida ora na formação inicial, ora na formação continuada dos professores. Ela não se concebe como um estágio por excelência que se desenvolve após a formação inicial para preencher as lacunas deixadas pela prática tradicional deste tipo de formação. Seria pouco salutar crer nisso ao desconsiderar a circularidade constante dos fatos, acontecimentos e práticas. As duas formações são continuidades do percurso que se inicia com o ser humano ao nascer e que este carrega por toda a vida.

Nunes (2000), ao desenvolver estudo sobre formação do professor, chama a atenção para o fato de que a formação não se esgota na formação inicial, ela é ato *continuum* criado e recriado no percurso da carreira do professor como forma de se manter em permanente crescimento pessoal e em um contínuo processo de formação. Aponta algumas evidências nos achados de seu estudo, com destaque para as teses de que a formação continuada não se constitui em um campo homogêneo e unívoco; que a viabilização da formação está assegurada na relação metodológica entre indagação/reflexão/ação e a reflexão sobre o trabalho do professor na própria escola.

Da mesma forma, Porto (2000), ao citar Nóvoa (1992), afirma que a formação é trajetória de vida pessoal e profissional ao contribuir para produzir a vida e profissão docente de forma simultânea. Acrescenta que a prática não ocorre de forma dissociada de uma experiência de vida, ou seja, “a formação se dá enquanto acontece a prática” (NÓVOA, 1992, p. 15).

É inegável que a relação estabelecida entre formação e prática é facilitadora da construção e reconstrução de conhecimentos e habilidades que, por sua vez, propiciam novas práticas. Nesse contexto, a mesma autora (2000, p. 15) assegura que:

[...] a formação continuada é importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida a primeira, fundamentalmente, como processo crescente de autonomia do professor e da unidade escolar, e a segunda, como processo de pensar-fazer dos agentes educativos e (neste trabalho) em particular dos professores, com o propósito de concretizar o objetivo educativo da escola [...] formação e prática acontecem em espaço educacional amplo, articulado, institucional, viabilizador de projeto na perspectiva

dos sujeitos, bem como do projeto político da sociedade para/com os sujeitos sociais.

Em função do explicitado pela autora, é possível entender que a busca por formas inovadoras nas práticas dos professores e no trabalho escolar tem crescido, de forma significativa, nesta primeira década do século XXI no Brasil, em decorrência de demandas de saberes subjacentes ao mundo em constantes mudanças.

É imprescindível inserir a formação continuada nesse contexto e buscar caminhos para preparar o professor às novas exigências, o que inclui a construção de uma nova escola e de novos desafios aos processos educativos.

A pedagogia crítica preocupa-se em mostrar caminhos aos desafios postos para a formação de professores, sendo, uma delas, a necessidade da autoformação do professor, entendida aqui não pelo “forma-se a si mesmo”, de maneira isolada, por meio exclusivo de participação em cursos, palestras, seminários, ciclo de estudos, participação em entidades sociais, educacionais e sindicais e outras atividades de natureza eventual; todavia como a busca constante do novo, de forma autônoma e não isolada, mas em parceria com os seus pares, no coletivo, principalmente, em seus locais de trabalho.

Nesse sentido, Monteiro (2002), ao fazer retrospectiva sobre o processo de formação continuada do professor, alerta que, até a década de 80, não se falava em autoformação como um dos desdobramentos dessa formação, porque a intenção era trabalhar em torno de projetos oficiais que suprissem as lacunas na formação do professor. Bastaria a este professor adquirir novas formas de saberes em uma perspectiva tecnicista as quais garantissem a transmissão de conhecimentos.

Para a autora, a formação vista por este ângulo é identificada em diversas formas. Dentre as mais conhecidas, cita a educação permanente, as atualizações, as capacitações, os aperfeiçoamentos, os treinamentos e as reciclagens impostas de cima para baixo.

Compreende que vários conhecimentos e saberes emergentes do cotidiano escolar são construídos pelos próprios professores e, à medida que os fazem, modificam sua prática e seu processo de formação continuada; quer seja autoformando-se por seu processo de reflexão; quer seja em sua constante interação com seus colegas de trabalho, ao lerem obras de autores que ajudem a enriquecer seus espaços e tempos de formação. É nesse sentido que Ferraço (2005) ainda sustenta

tais idéias ao acrescentar ainda que a formação ocorre, também, nos espaços de culturas vividas em que acontecem as práticas políticas coletivas.

Para o autor, não dá para separar a formação docente do fazer docente e seus processos de reflexão, nem sempre voluntários e conscientes, os quais são reforçados por questões do tipo interação; diálogo entre seus pares; pensar e fazer; produções acadêmicas e participação em cursos e eventos educacionais.

Com relação à concepção, lembra ainda o autor, que há tempos vigorou a idéia de que a formação a qual os sujeitos recebiam em cursos era terminal, e um conjunto de repertórios, com uma seqüência lógica e linear, era adquirido pelos professores para serem colocados em prática posteriormente em sala de aula. Emergiram com o passar do tempo outras concepções, haja vista ser a educação um processo em constante mudança, pela sua natureza que requer respostas para os problemas à altura de seu tempo, se bem que para o mesmo autor (idem, p. 63) “[...] o que se quer não é abdicar da racionalidade, e sim ampliar, não mais como portadora de verdades únicas, mas como necessidade de retomada de uma “racionalidade” mais global, mais abrangente, menos fragmentada”.

Observo que não se trata de substituir uma racionalidade por outra, mas de ir para além da lógica desenvolvimentista advinda das descobertas científicas e incluir as experiências concretas vividas pelos sujeitos no dia a dia.

Ferraço (ibid) ao se retratar à autoformação propõe que o professor atinja o nível de pesquisador. Não nega a importância da formação inicial e da formação continuada ao afirmar que “precisamos, portanto, criar não novas normas, mas novos modos de interação entre academia, seus saberes e fazeres específicos e os saberes e fazeres dos docentes que estão nas escolas” (p. 66).

Apesar de, há três décadas aproximadamente, transitar nos meios educacionais as idéias de inovação na formação de professores, visualiza-se nos sistemas educativos, quer seja na universidade, quer seja nas políticas educativas governamentais das redes de escolas do Brasil, a predominância de uma marca fortemente enraizada dos modelos tradicionais em detrimento aos modelos alternativos de formação.

Para clarificar o entendimento sobre a questão exposta, Porto (2000) classifica as tendências da formação de professores, as quais asseguram concepções sustentadas em determinados pressupostos filosófico-epistemológicos, sendo a *estruturante* e a *interativo-construtivista*. A primeira é identificada no prisma da formação tradicional, a qual tem como característica a compartimentalização e o dog-

matismo defendido por meio da lógica da racionalidade técnica e científica; e a segunda visualizada à luz da dialética, da criticidade e da investigação, organizadas no contexto envolvente e pelas necessidades dos sujeitos que nela atuam.

Conceber a formação e a prática pedagógica como mera instrumentalização e escolha de meios e procedimentos, significa reduzir e disponibilizar o processo educativo a serviço da técnica. A meu ver, elas precisam ser vistas em suas multifacetadas e dimensões o que, de certo modo, perpassa não pela simples aplicação de teorias e técnicas científicas na prática; mas, pela solução de situações e problemas em seus contextos particulares e locais, com redefinições dos campos teóricos com base nessa realidade que emerge.

Ainda para Porto (idem), pensar em formas inovadoras de lidar com o conhecimento científico e educativo significa partir do espaço onde foi gerado, de forma que sejam capazes de solucionar esses problemas, por entender que a realidade não é objetiva por si só, mas possui condicionantes que a torna hegemônica e ao mesmo tempo dialética. Isso fica evidenciado pela autora (idem, p. 21) ao afirmar que:

A prática, portanto, assume lugar central nessa perspectiva, permitindo o desenvolvimento das capacidades e competências da profissão, não dependentes da assimilação do conhecimento acadêmico, mas decorrentes da dialética estabelecida com a situação real do exercício da profissão, promotora da autoformação do professor.

Creio que esse é um dos desafios a serem superados para que o professor tenha condições de se ver como agente de transformação do meio educacional em que atua, de forma a consolidar seu processo de formação, contínuo e processual, como profissional. Ao desconsiderar os saberes acadêmicos se corre o risco de permanecer no senso comum e não fazer as relações e os cortes epistemológicos dos quais tanto fala Santos (1987)<sup>27</sup>.

O conceito de educação continuada em Collares, Moysés e Geraldi (1999) inclui a noção de tempo reportada às práticas educativas dos professores. Destacam a importância desse tempo que, dependendo de quem o concebe e dos interesses nele subjacentes, está sustentado, por vezes, no paradigma da ciência moderna; por outras, no paradigma emergente. Se por um lado, é evidenciada a noção de tempo zero que exclui o tempo real, ao relegar a história a fragmentos em que o conhecimento “novo” substitui o obsoleto fadado à repetição eterna, ou seja, é o recomeçar

---

<sup>27</sup> Para Santos (1987) o conhecimento científico só é possível se rompermos com as formas falsas de conhecimento. Mas admite também que o senso comum deve se traduzir em autoconhecimento.

sempre do nada. Por outro lado, os mencionados autores sinalizam para os saberes produzidos pela escola, a troca de experiência adquirida no exercício profissional e na vida, que corroboram para que ocorram as rupturas com o tempo passado, sem que, necessariamente, o tempo anterior deixe de existir, pois este tempo servirá de referencial para construir o novo que se anuncia.

Acrescentam a necessidade de continuidade do tempo, uma vez que a descontinuidade está associada à idéia do tempo zero “em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado” (idem, p. 212).

Candau (1996), ao se referir à formação continuada, garante existir modelos que a sustentam. Uns inspirados na perspectiva clássica, outros seguindo uma concepção emergente cujas tendências são mais atualizadas.

A perspectiva clássica é a predominante e se caracteriza pela realização das “reciclagens”, tendo as universidades e outros espaços a ela vinculados como “*lócus*” de sua efetivação<sup>28</sup>.

A autora (ibid) evidencia uma nova concepção de formação continuada emergente nos últimos tempos, cujo *lócus* dessa formação é a escola; a valorização dos saberes docente e as diversas etapas de desenvolvimento profissional, cujos desdobramentos ocorrem em um único processo formativo.

Outra autora, Nascimento (1997), contribui à discussão com suas idéias ao conceituar a formação continuada como toda e qualquer atividade de formação do professor que atua nos estabelecimentos de ensino e realizada em momento posterior à sua formação inicial como os cursos de especialização e extensão ofertados pelas instituições de ensino superior, bem como as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. Destaca ser a formação em serviço uma das estratégias da formação continuada de professores a qual pode ser realizada no próprio local de trabalho dos professores e/ou pode ser organizada pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecida aos professores ao ter como pano de fundo as realidades concretas em que eles atuam.

A autora, ao realizar estudo sobre a formação continuada de professores o faz com base em autores portugueses como Tavares (1991); Cardoso (1991); Travassos (1991); Rocha (1991), Oliveira (1991) e Cruz (1991), em que defini as dimensões dessa formação, tais como:

---

<sup>28</sup> Para a autora, essa perspectiva pode acontecer nos seguintes níveis: em regime de convênio entre Universidades e Secretarias de Educação, com ofertas de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade presencial ou à distância; pela realização de cursos pelas próprias Secretarias de Educação e Formação Continuada em serviço.

- *peçoal e social* que está relacionada aos aspectos psicológico e social do ser adulto em desenvolvimento;
- *da especialidade* em que diz respeito a atualização dos conhecimentos utilizando para isso vários canais para acessá-los;
- *pedagógica e didática* estreitamente ligada às ciências da educação em que os conteúdos delas oriundos estejam comprometidos com a realidade em que se trabalha;
- *histórico-cultural* relacionada ao pensamento filosófico-pedagógico da cultura ocidental, dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do país, da região e da própria escola onde trabalha o professor;
- *expressivo-comunicativo* refere-se a utilização da imaginação, da valorização, da expressão, da arte e da criatividade dos professores em situação concreta de ensino e aprendizagem em sala de aula, consigo mesmo e com os alunos.

A autora alerta que na definição de propostas de formação continuada de professores ao se priorizar uma dimensão em detrimento de outras é, no mínimo, fragmentá-la e negar a sua multidimensionalidade e sua condição de integração da pessoa, do cidadão e do profissional.

E conclui ao defender a idéia de que é relevante priorizar a escola como espaço de suma importância na formação dos professores em função de alguns problemas atuais relacionados à formação em serviço dos professores<sup>29</sup>, porque é nela que se convive com os momentos de sucessos e fracassos, visto ser possível realizar discussões, trocas de experiências e reflexões sobre as condições reais da prática educativa, a qual se transforma em instrumentos de fundamental importância no percurso formativo dos professores.

Na mesma direção, Giesta (2005), ao estudar o cotidiano escolar, alerta, em primeiro lugar, que a identidade profissional dos professores é pouco priorizada no sentido de desenvolver a apropriação do saber. Esse saber está mais ligado ao domínio dos conteúdos da disciplina a qual o professor ensina ou mesmo ao seu posicionamento político. Acrescenta que é necessário ao professor incorporar teorias que se aproximam das realidades, das necessidades de aprendizagem dos alunos e que responda as melhorias reivindicadas pelos sujeitos da realidade social.

Não obstante, afirma ainda a autora que:

---

<sup>29</sup> Alguns desses problemas elencados pela autora são: descontinuidade das ações que têm sido postas em prática; fragmentação entre teoria e prática; custo oneroso dos cursos; realização da formação fora do local e horário de trabalho; desarticulação com os projetos das escolas; predominância da concepção de formação como reciclagem e atualização, distancia entre os que concebem a formação e a prática escolar (p.81).

A formação de uma atitude de interrogação perante o real, que desenvolva a capacidade de apropriação crítica e a construção do conhecimento pedagógico pelo docente, através do hábito de fazer perguntas reflexivas sobre o ensino que levem a resposta mais viável possível, é uma necessidade que não mais pode ser relegada, frente a consciência das novas condições de exercício profissional causados pela transformação da estrutura social da população escolar e pela própria evolução social (p. 49).

Este é um indício de que o estudo no e do cotidiano contribui para a aquisição de um ensino mais próximo das reais condições e expectativa da comunidade escolar.

Muitos professores, ainda acreditam que, mediante o acesso exclusivo a cursos, encontros e seminários, é possível encontrar a chave mestra para resolver os problemas da realidade escolar. Essa forma de pensar gera uma atitude passiva perante sua realidade e não acrescenta aspectos significativos a sua bagagem de conhecimentos e saberes. Já que, sem reflexão crítica, o professor não intervém nas questões imediatas daquela realidade, não resiste à imposição de modelos prontos e acabados de formação e não constrói conhecimentos capazes de serem utilizados nas ações educativas que dêem conta das situações emergenciais da escola.

Bertolo (2004; 2006) analisa experiências pedagógicas renovadoras, as quais foram desenvolvidas, nas décadas de 80 e 90, por iniciativas voltadas ao campo das práticas curriculares e didáticas, em que os tempos e os espaços de aprendizagem, a avaliação da aprendizagem e a formação continuada são elementos de fundo e circunstancial ao tempo na qual elas aconteceram.

Referida autora situa o Projeto Escola Cabana desenvolvido na gestão popular da PMB, no período de 1997 a 2004, cujo cenário dos acontecimentos foi a RME de Belém.

Ao analisar a política de formação continuada da Escola Cabana, recorre às vozes de 26 professores da Escola Bosque, localizada no DAOUT e registra como esses professores receberam, compreenderam, reagiram e associaram os processos formativos e as interferências dessa política nas suas práticas educativas.

Ela constata que a formação continuada de professores naquele período foi centrada na própria escola, cuja estratégia para a sua operacionalização foi a utilização da HP, criada, exclusivamente, na RME de Belém para este fim. A forma de conceber essa formação pelos professores foi bastante diversificada, uma vez que eles apresentaram vários pontos de vista ao assimilá-la, o que refletiu em “contradições” e contrariedades sobre a implantação do Projeto Escola Cabana. Existiram queixas dos professores em relação ao projeto, pois afirmavam que as atividades

desenvolvidas na formação continuada não conseguiram estabelecer relação entre teoria e prática, uma vez que não produziram resultados imediatos na prática docente.

Pergunto: por que uma proposta considerada inovadora por seus gestores não surtiu o efeito desejado na formação dos professores?

Acredito que as práticas formativas não são inovadas sem que o professor se disponha a mudar suas posturas, ainda sustentadas, no receber conteúdos prontos, característicos dos modelos pragmáticos e racionalistas criticados neste estudo.

De forma unânime, os professores evidenciam que a HP funcionou com estudos de textos e realização de seminários em que um ou mais professores responsabilizavam-se em ler um texto acadêmico, para em um momento posterior socializar com os demais professores. Muitas vezes, tal dinâmica realizou-se de forma improvisada e acabou por transformar-se em rotina e ação obrigatória.

Seria o caso de comparar a formação continuada da SEMEC ao modelo escolar de formação continuada anunciada por Chantraine – Demailly? Há uma diferença, pois apesar da HP se tornar uma estratégia criada no Projeto Escola Cabana para estudo dos professores, a escola e os professores exerciam autonomia em escolher o material utilizado na formação, não sendo uma imposição da SEMEC e tampouco uma camisa de força.

O que quero afirmar é que não se mudam práticas educativas simplesmente por meio de leituras de teorias, como se elas fossem os ingredientes da receita (o conteúdo) para serem derramadas na fôrma (a prática) e se constituiria um novo produto (conhecimento) a cada momento que se fizesse tal procedimento.

Na fala da formadora da escola pesquisada, identifico essa perspectiva ao ser realizada a formação continuada com as professoras quando manifesta:

[...] se dava por meio de estudo de textos e muitos professores queriam que eu fosse para a escola discutir os ingredientes da receita do bolo. Então, dizia a eles: “não vocês estão me confundindo, eu não sou aqui culinária”. E os professores reclamavam: “Ah! Professora. eu tenho que ler esse texto?”.

Por mais que esteja impregnado nos meios educacionais o discurso inovador e progressista das práticas educativas, muitos professores ainda esperam por receitas mágicas dadas por pessoas iluminadas com o dom de fabricá-las.

Acredito ser possível transformar as ações de formação advindas dessa concepção ao associar teorias às práticas desenvolvidas pelos professores em seu

cotidiano e, dessa associação, refletir no fazer e no pensar de novas possibilidades que possam ser ressignificadas de acordo com a realidade da escola, da pessoa do professor e das particularidades de sala de aula.

Portanto, no estudo de textos realizado pelos professores pesquisados por Bertolo havia pouca variação de metodologias, daí afirmar ser um equívoco a homogeneidade no processo educativo, pois homens e mulheres vivem tempos, espaços e ritmos de aprendizagem diferenciados, e necessitam de estratégias específicas.

Bertolo (idem) revela alguns pontos positivos em seu estudo como discutir na HP<sup>30</sup>, temas próximos dos interesses dos professores e a possibilidade de encontrar os pares semanalmente.

Alguns pontos negativos se destacam pela forma como era organizada os encontros na HP, ou seja, a homogeneização do conteúdo desenvolvido na formação para todos os professores de ciclos diferenciados; o caráter mais individual que coletivo; pouca dinamicidade no encaminhamento metodológico. Não se tornou uma iniciativa espontânea a ponto de o professor perceber que era necessária a sua qualificação profissional.

Portanto, para Bertolo (2006, p. 11)

[...] construir um projeto de formação continuada antenado com as reais necessidades dos professores e das escolas significa para os sujeitos entrevistados a possibilidade de poder manifestar as peculiaridades e preservar a autonomia conquistada pelas escolas ao longo das diversas reformas implementadas na rede municipal de Belém, sem que isso prescindia da existência de uma assessoria especializada que dê o apoio necessário ao desenvolvimento das atividades.

A citação acima faz recorrer a uma questão fundamental, ou seja, aos mecanismos a serem criados com o objetivo de acompanhar, avaliar e redimensionar as formações dos professores na escola. Entendo ser o coordenador pedagógico da escola o profissional mais indicado para desempenhar esse papel, porque é quem convive o cotidiano com os professores e compartilha com eles suas angústias, anseios e desejos. Porém, as condições objetivas precisam ser dadas a ele para poder fazê-lo.

---

<sup>30</sup> A HP foi uma conquista da classe dos professores da RME de Belém no início das gestões do PT (1997-2004). Consistia em reuniões contínuas de estudo, planejamento e avaliação na escola em que os professores eram remunerados por as estarem desempenhando, uma vez por semana.

Santos e Terrazan (2006) estudam os eventos importantes na área de formação de professores e afirmam existir um aumento de interesse no foco formação continuada de professores como já fora anunciado por André et al (1999).

Nesse estudo, as autoras analisam as produções apresentadas no ENDIPE no período de 2000 à 2004 por entenderem que se configura em um espaço de reconhecimento e validação científica em âmbito nacional e também por possuir o maior número de produções dentre as entidades notórias de discussão sobre formação de professores.

Para elas, a busca de desenvolvimento de saberes e competências na formação inicial fornecem ao futuro professor o entendimento de que tal formação é apenas uma etapa de sua formação, e faz-se necessário a continuidade ao longo de sua carreira.

Prosseguem ao alertar para o fato de que apesar de se apregoar defesas destas idéias, elas ainda não são uma realidade, posto que os cursos de licenciatura têm seus espaços-tempos bem limitados com início e término previstos, sem que sigam uma trajetória em consonância com as demais etapas da vida profissional do professor.

Outro alerta versa sobre os problemas envolvendo o cotidiano escolar (cenário) e os professores (personagens principais) ao serem eleitos como os centros de preocupação na formação continuada de professores.

As autoras contrastam dos demais autores mencionados nesta seção, por acreditarem ser a formação centrada na escola ainda uma idéia prematura, por não ser entendida em sua essência. Tal fato pode ser constatado em cursos e eventos anunciados como inovadores, mas que são desconexos da realidade e não respondem as necessidades formativas dos professores.

Ainda Santos e Terrazan (2006, p. 7), ao apresentarem os resultados de seu estudo, crêem existir uma discrepância entre a fala dos professores e a sua prática ao comprovar: “temos como pressuposto que nem sempre as práticas e concepções representadas nas falas dos professores são efetivamente o que acontece em sala de aula”.

Na entrevista realizada pelo pesquisador, surge na fala de uma das professoras da E.M.E.I.F Edson Luis a idéia sobre teoria e prática ao revelar o desenvolvimento de seu trabalho conforme a teoria estudada no PROSEI, porém na prática não se evidencia isso:

Teve um período em que houve uma estagnação, porque as professoras não sabiam se trabalhavam o *ba, be, bi, bo, bu* ou se trabalhavam o letramento porque parecia que era uma coisa dissociada, o letramento é aqui, não posso mais ensinar sílaba, não posso mais ensinar o alfabeto (PROFESSORA TEREZINHA).

Essa não é uma condição vivida somente pelas professoras, uma vez que pode atingir outros segmentos da escola. Conforme sintetiza a formadora da E.M.E.I.F Edson Luis ao revelar que as professoras denunciavam e:

[...] diziam: “pôxa professora a diretora, as coordenadoras pedagógicas deveriam estar aqui para escutar você falar”. Embora nos momentos em que a coordenadora pedagógica da escola participava conosco da formação, o posicionamento dela era outro, acolhia as discussões, era bem integrada, mas na verdade em outro momento dela com os professores, mais especificamente quando o formador não estava presente na escola, as questões, as cobranças e as exigências eram outras (FORMADORA).

Esse fato ocasionou um problema, a distorção entre o discurso apregoado pelo professor e as experiências de ensino vividas por ele.

Desde o final do século XX, estudos teóricos sobre formação de professores de Pérez Gomes (1992); Schön (1992); Zeichner (1992); Alarcão (1996, 1998); Freire (1986, 1996) e Mizukami (2002) atribuem à reflexão o ponto de partida para a resolução de problemas práticos em contexto de trabalho, no qual os professores são sujeitos-chaves para designar essa nova maneira de conceber o processo formativo.

Para entender a linha de pensar dos aludidos autores, trabalho suas idéias ao verificar as conexões com as práticas de formação de professores imbricada em racionalidades.

## **2.2. A Racionalidade Prática na Formação Continuada de Professores**

A intenção desta subseção não é discorrer sobre os caminhos traçados pela Filosofia no decorrer da história, no campo epistemológico, apenas a utilizo como apoio para situar e sustentar a discussão no que diz respeito à racionalidade no campo da educação.

A racionalidade vista sob o ângulo clássico ou moderno, ao adentrar no terreno filosófico-epistemológico, é entendida como parte do conhecimento, no qual sujeito e objeto são elementos vistos de forma separada e sem vínculo de reciprocidade com a realidade.

Decorrente dessa racionalidade, vejo o papel decisivo do paradigma positivista na definição das concepções de educação e a presença marcante na sociedade e no conhecimento, ainda repercute nas pesquisas de cunhos quantitativos e experimentais praticadas por grande parcela de educadores.

Localizo essa idéia em Gamboa (1989), ao acenar para esse quadro, quando detecta nas análises de teses de Pós-graduação em Educação no Estado de São Paulo (1981-1984) a predominância da pesquisa empírico-analítica por apresentar como características a:

[...] utilização de técnicas de coleta de dados, tratamento e análise de dados marcadamente quantitativos com uso de medidas e procedimentos estatísticos. Os dados são coletados através de testes padronizados e questionários fechados e são codificados em categorias numéricas que permitem a descrição dos sujeitos através de um perfil, um esquema cartesiano, um gráfico, uma tabela de correlação, etc.

Para o mencionado autor, essas pesquisas excluem qualquer chance de confronto, questionamento, discussões, debates mais aprofundados nos quais a “neutralidade” é apontada como reveladora do conhecimento científico. Ao concordar com o autor, penso que esse procedimento não abre qualquer possibilidade de análise crítica no contexto em que tais dados são obtidos, visto que são apresentados como “verdades absolutas” e inquestionáveis sobre os fenômenos estudados.

Porém, com o advento do século XXI, essas questões necessitaram ser revisitadas ao requerer, conseqüentemente, novas demandas e análises para lidar com o conhecimento humano.

Há uma forte influência desse paradigma no contexto educacional, principalmente, por estar ainda enraizada nas práticas de muitos educadores. Acredito ser possível a construção de uma concepção crítica de educação que permeie o sentido da contradição, da dúvida, da incerteza, da desordem, do diálogo e da complexidade para se chegar ao nível mais elaborado de conhecimento.

Outros autores como Morin (1998), Santos (1987) e Mizukami (2002) nos convidam a refletir sobre o papel desempenhado pela ciência desde o final do século XX e limiar do século XXI, e o seu reflexo na sociedade e na educação, ao apontar a necessidade de superar a visão de conhecimento eminentemente erudito, e por voltar-se às perspectivas mais complexas no intuito de preparar os sujeitos para atuarem nas diversas instâncias da sociedade, uma vez se colocar como esclarece Mizukami (2002, p. 12) “em diálogo com o saber do aluno, com a realidade objetiva, na qual as práticas sociais se reproduzem”.

Em particular, Morin (1998, p. 205) afirma que a “dialógica da ordem e da desordem mostra que o conhecimento deve tentar negociar com a incerteza. Isso significa, ao mesmo tempo, que o objetivo do conhecimento não é descobrir a equação-chave, mas dialogar com o mundo”.

A mudança de foco ocorre porque o contexto real exige do professor uma postura crítica frente às práticas formativas, designada por novas competências e atitudes como lidar com o conhecimento em mudança (não são dadas *apriori* conforme os princípios da qualidade total) de modo que extrapolam o simples domínio dos conteúdos, da disciplina e da técnica ao serem construídas à medida que os sujeitos interagem com o meio e se desenvolvem como ser-pessoa em permanente formação.

Assumir as novas competências, segundo Mizukami (2002), é defender a formação de professores enquanto um ato *continuum* em que a reflexão entre sujeito e realidade é elemento indispensável para garantir a prática.

Ao se reportar à formação continuada, também, faz críticas aos cursos de curta duração ofertados pelas universidades e centros de formação, por serem colocados como alternativa para a mudança da prática pedagógica do professor. Para Mizukami (*idem*), o simples acesso às informações não garante a mudança efetiva da prática, uma vez que ainda não se traduziram em conhecimento. O que muda é o discurso.

Na mesma linha de pensamento, Freire (1996) assegura que toda prática docente requer reflexão crítica em um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Complementa a idéia ao considerar que o saber da experiência não pode ser dissociado da rigorosidade epistemológica do sujeito, sendo condição para o pensar certo.

Esse autor, ao se referir à formação permanente dos professores, encontra na reflexão crítica sobre a prática a condição mais importante, pois à medida que o professor pensa de maneira crítica a prática, ajuda a melhorar a próxima prática. Nesse processo “o próprio discurso teórico [...] tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (p.44)”.

Penso ser essa idéia fomentada na prática de forma constante durante o PROSEI porque:

[...] produziu no professor leitura crítica de sua prática pedagógica [...] reflexão sobre ela para identificar as necessidades de mudança e criar alternativas de superação (COORDENADORA MARTA).

[...] oportunizou a reflexão sobre a nossa prática e novas formas de desenvolver o trabalho pedagógico (PROFESSORA TEREZINHA).

Ao se tratar de estudos referentes à prática do professor destaco os de Schön (1992); Pérez Gómez (1992); Zeichner (1992) e Alarcão (1996, 1998) em que estão presentes as idéias da teoria epistemológica da prática.

Ao dialogar com esses autores, noto certa complementaridade em seus pontos de vistas, até porque a discussão e a operacionalização de experiências práticas nessa área é uma tendência em muitos países do primeiro mundo como o Reino Unido, os Estados Unidos da América, o Canadá e a Austrália.

Schön (1992), ao estudar a formação de professores como profissionais reflexivos, faz críticas à reforma americana ao afirmar que o controle das escolas; a definição do que deve ser ensinado; a avaliação do aprendizado dos alunos e as competências dos professores para ensinar é a tônica dessa reforma. Chamada pelo autor de modelo regulador, cujas decisões tomadas pelas instâncias superiores do centro de poder para a periferia das escolas exigem delas a execução das ordens emanadas sobre o risco de quem não as cumprir ser punido.

Os impactos dessa reforma desembocaram uma crise que acabou por polarizar, de forma conflituosa, o saber escolar e a *reflexão-na-acção*<sup>31</sup>. O primeiro, entendido como certo e exato, há a unificação dos problemas por meio de categorização em que as escolas são vistas de formas iguais independente dos contextos em que estão inseridas. Schön (1992, p.81) esclarece que “agrupar objetos de acordo com os seus contextos situacionais é muito diferente do que agrupá-los numa só categoria”.

A maneira homogênea como são vistas as escolas pelo governo é uma premissa de que seus problemas internos são poucos levados em conta e, obviamente, os anseios, desejos, dificuldades e histórias próprias de seus atores em nada contribuíram para a reforma, a qual, como muitas, foi pensada por poucos e compartilhada a todos.

Com relação à *reflexão-na-acção*, o mencionado autor entende que a intuição dela advinda é profícua à aprendizagem, haja vista os alunos conseguirem

---

<sup>31</sup> Para Schön (1992) a diferença entre o saber escolar e a *reflexão-na-acção* está em dois tipos de representações: as figurativas e as formais. As primeiras estão associadas às experiências do cotidiano, trazidas para a escola são confundidas e mal interpretadas ao serem relacionadas com o saber escolar. As segundas estão associadas ao saber escolar propriamente dito.

fazer coisas do cotidiano que os rodeia com certo domínio, em que pese, muitas vezes, não saber operar o conhecimento com destreza.

O domínio de conhecimentos socializados no lar, na rua, no clube e em outros meios sociais freqüentados pelos alunos opera dentro da escola de maneira assistemática, a ponto de ser decisivo para a construção de novas formas de pensar, sentir e agir.

A reflexão sobre a *reflexão-na-ação*, conseqüentemente, exige observação e descrição sobre as situações de aprendizagem. O autor conclui que o professor ao mediar e relacionar as duas situações haverá a passagem progressiva para entendimento das questões mais elaboradas do saber.

A confusão que os alunos fazem ao aprenderem é importante para o professor reflexivo os encorajarem, os reconhecerem e os valorizarem para reverberar em seu próprio crescimento, pois “o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única” (idem, p. 85).

Para Schön (idem) é fazendo que se aprende e o local propício para a realização de tal aprendizagem são os *ateliês*<sup>32</sup> baseados em uma concepção de saber crítico e criativo, diferente daquele aprendido na universidade.

Nesse ambiente, novas competências como a intuição, o talento e a sensibilidade artística, são exercitadas em que se observa que a resolução dos problemas é feita por meio da prática.

Alarcão (1996), ao fazer reflexões críticas sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores, assegura que é por intermédio da imitação, da autoformação e da autonomia que se torna possível atingir um grau satisfatório de conhecimento. E, para tanto, precisam buscar em seus passados aquilo que já sabem e que já são, para então, construir o presente e o futuro, ao serem capazes de interpretar o que vêem fazer, de imitarem sem copiar, de recriarem e de transformar.

Aprender a partir dos próprios erros é a tônica da reflexão na ação e para o crescimento do professor como profissional reflexivo.

Para que a mudança na prática ocorra, é preciso a criação de um ambiente favorável vivenciado pela comunidade escolar. Ao ser referenciado pelos professores, eles necessitam receber apoio dos gestores e do sistema escolar. Estas ex-

---

<sup>32</sup> São instituições de formação artísticas de longas datas que foram implementadas nos Estados Unidos para o desenvolvimento da formação profissional como pintura, escultura, design e conservatório de músicas.

periências no início entrarão em choque com a tradição escolar que é burocrática e não costuma trabalhar com os erros e sim com os acertos.

Schön (idem) afirma ser as experiências de formação contínua feitas nos Estados Unidos com os professores do ensino básico um exemplo claro de um modelo *practicum* reflexivo.

Pérez Gomes (1992), também, contribui de maneira significativa para o debate do professor como profissional reflexivo. Inicia por uma questão problema ao assegurar que na contemporaneidade as demandas educacionais aumentaram, uma vez que a escola conseguiu atingir um patamar elevadíssimo na questão do acesso dos alunos à educação. Não obstante, as melhorias nas condições da educação ficaram no discurso e não acompanharam as demandas impostas pela sociedade.

Como conseqüência desse cenário, vejo recair sob o professor grande responsabilidade em garantir o sucesso dos alunos, mediante a organização do trabalho na escola e na sala de aula.

O autor ao discutir a atividade profissional envereda para a projeção do professor como prático autônomo; denomina-o de artista por ser capaz de refletir, tomar decisões e criar sua própria ação educativa, de forma contrária, ao que apreço o professor como técnico, que é um modelo associado à racionalidade técnica, esmerada na concepção de conhecimento positivista, predominante por todo o século XX, em que há uma redução do conhecimento a mera atividade prática e técnica ao desconsiderar as questões políticas em suas análises.

Diante dessa concepção da racionalidade técnica, o professor desempenha papel de expectador frente à realidade e as decisões tomadas, visto que as metas estabelecidas são externas aos seus anseios e vontades próprias.

No caso de programas de formação dos professores, os conteúdos e as estruturas são criadas de forma que as ciências aplicadas sejam garantidas por meio de seus elementos básicos, ou seja, o desenvolvimento de competências é adquirido após o sujeito ter aprendido o conhecimento científico básico.

Para Pérez Gomes (1992, p. 109), a situação da formação de professores pautada na racionalidade técnica originou certo problema, visto que:

O fracasso das instituições de formação de professores em Espanha, não é fruto de incompetências pessoais, mas sim do modelo de racionalidade técnica subjacente à sua concepção da prática e da formação de profissionais. Com a crise do modelo instrumental e o abandono generalizado da concepção do ensino como um processo técnico de intervenção, as atenções voltam-se para uma concepção mais artística da profissão docente e para os modelos de formação que preparam os professores para o exercício desta arte nas situações divergentes da prática.

Ao contrário do que se costuma afirmar, o fracasso das experiências formativas não recai no professor e sim no modelo sustentador de tais experiências, o que exige um aprofundamento investigativo das questões teórico-práticas; de iniciativas; de criticidade e de criatividade para projetar uma nova concepção coadunada ao pensamento prático e reflexivo do professor.

Pondera ainda o autor que a racionalidade técnica, fundamentada na psicologia comportamentalista, significou um avanço em relação às teses tradicionais e empíricas, mas no fim do século XX não foi capaz de responder as novas demandas educacionais, por possuir limites ao interferir na formação do professor. Primeiro, porque os problemas da prática social foram reduzidos a problemas meramente instrumentais; depois, porque a situação de ensino foi tida como exata, simples, harmoniosa e, finalmente, porque foi criada uma única teoria objetiva para sustentar os preceitos nela inerente.

Portanto, o conjunto das situações aqui expostas indica a consolidação de um modelo homogêneo e exclusivo de formação do professor, o que dificulta a propagação de idéias novas pautadas em várias possibilidades para realizar a atividade profissional do professor.

Não se trata de abandonar de forma repentina a técnica em nome da inovação exacerbada, ainda que existam situações educativas em que a sua aplicação é uma forma de resolver problemas. O que questiono é a sua supremacia em detrimento de situações mais complexas por exigir um aprofundamento e aplicação em situações diferentes, que obviamente não é única porque os contextos são particulares e multidimensionais.

Ao extrapolar a visão linear do conhecimento científico, surgem novas idéias, agora, ao considerar as mudanças do dia a dia do professor e a resolução dos problemas práticos dele originado, pois como já mencionei é visto por Schön por meio dos processos de *reflexão-na-acção*.

Por sua vez, Zeichner (1992), em estudo sobre o desenvolvimento profissional do professor com o propósito de como criar uma cultura do *practicum*, tem como pano de fundo às inovações educacionais anunciadas no final da década de 80 e início da década de 90 em muitos países do primeiro mundo<sup>33</sup>, em que o con-

---

<sup>33</sup> Os países anunciados por Zeichner são: Reino Unido, Estados Unidos da América, Canadá e Austrália.

texto estrutural e político e a politização dos professores são determinantes para a melhoria do *practicum* na formação de professores.

Para o autor, as tendências emergentes do *practicum* é o terreno fértil para melhorar a sua própria qualidade, posto que algumas dificuldades são presentes na aprendizagem dos professores. Para superar essas dificuldades, ele propõe inovações na área de programas temáticos para a formação de professores; na construção do currículo do *practicum*; na inserção da escola nesse processo; no desenvolvimento de vários tipos de *practicums*<sup>34</sup>; na qualificação da supervisão do *practicum*; na criação de escolas de desenvolvimento profissional e no entendimento do *practicum* como aprendizagem cognitiva.

O autor garante que as mudanças pretendidas perpassam por três aspectos, o organizacional, o curricular e o estrutural.

Nesse sentido, propõe centrar a discussão do *practicum* na investigação, sustentado na perspectiva do ensino como ciência aplicada ou do ensino como prática reflexiva.

No primeiro caso, trata-se de cunhar o *practicum* como modelo para unificar o currículo e o programa de formação de professores ao criar ambientes como os laboratórios pedagógicos que fazem o *practicum* por meio de simulações as quais funcionam como condição para o desenvolvimento do conhecimento e de competências.

Mas, Zeichner chama atenção ao fato de que esta perspectiva de ensino reduz a realidade como condição para que as competências sejam aprendidas. Trata-se de treinar os professores para posterior reprodução de comportamentos. Isso, de certa forma, restringe e obstaculariza a visão do contexto social mais amplo.

Quanto ao *practicum* centrado na perspectiva da prática reflexiva Zeichner explica serem as dificuldades enfrentadas pelos professores ao desempenharem suas atividades profissionais, baseadas nas categorias da epistemologia da prática de Schön, ao se referir aos processos de pensamentos ocorridos durante a *acção (reflexão-na-acção)* e aos ocorridos processualmente sobre o problema e aqueles processos já mencionados (*reflexão-sobre-a-acção*).

O autor enfatiza, o *practicum* para se estruturar, necessita da utilização da *investigação-acção* colaborativa, porque as discussões em grupo contribuem para a

---

<sup>34</sup> Para Zeichner (1992) existem duas maneiras de conceber o *practicum*; ora na ótica da racionalidade técnica; ora na reflexão. Neste último caso há várias abordagens envolvendo aspectos da parceria; da supervisão reflexiva e da clínica; da avaliação; todos voltados para ajudar a melhorar as teorias práticas sobre o ensino.

inovação das práticas educativas dos professores. Assim, ao advertir sobre as versões de *practicums* aponta obstáculos ao desenvolvimento da prática reflexiva do professor, quais sejam: as condições sociais e institucionais sempre ignoradas, daí a realidade continuar a mesma, apesar de se anunciar as mudanças, ou seja, é um tipo de mudança que mascara a verdadeira situação e não desvela a realidade e a recusa a todo tipo de conhecimento exterior, basilar para os princípios morais e éticos.

Visualizo, por meio dessas duas condições observadas, ser possível fazer com que o professor compreenda os obstáculos vividos ao desenvolver sua prática profissional e da mesma forma possa nela intervir ao considerar a moral e a ética como determinantes do seu modo de pensar.

O autor alerta que nem as reformas da ciência aplicada e nem as das práticas reflexivas por si sós não melhorarão os problemas do *practicum*, haja vista historicamente não se traduziram em interseções entre as duas possibilidades de conduzi-lo com vistas a transcender as divergências entre ambas as formas.

As transcendências as quais se refere o autor é a ampliação da função da escola e da comunidade no tratamento com o *practicum* e o trabalho parceiro entre pais e professores.

Essa idéia é emergente e está sendo adotada em muitos contextos escolares brasileiros a partir da década de 90, mas em outros momentos já foi rejeitada pelos gestores dos sistemas de ensino.

Por fim, a atenção dispensada as ações como gestão, currículo, avaliação são realizadas dentro da escola como um todo e não apenas em uma sala de aula como tradicionalmente observa-se. A despeito disso Zeichner (1992, p. 131) diz:

Tradicionalmente, os alunos eram colocados junto de professores cooperantes para o trabalho como *practicum*, o que contribui para limitar a sua experiência ao interior das salas de aula, afastando-o de uma participação mais alargada nas actividades da escola. Esta ausência de preparação para participar nas tomadas de decisão, ao nível da escola e do desenvolvimento curricular, reforça o papel do professor como técnico, que é rejeitado abertamente pela maioria dos programas de formação de professores.

Em razão disso, o mencionado autor propõe a criação de escolas especiais, denominadas por ele de “escolas clínicas” ou “escolas de desenvolvimento profissional”, para o desenvolvimento do *practicum* de modo global com todos os professores. A vantagem dessas escolas é o acesso a várias experiências de ensino e

organização escolar de diferentes professores e dirigentes escolares; parceria entre escola e universidade e envolvimento com a comunidade.

Compactuo com o autor quando afirma não significar ser a transferência da universidade para as escolas uma panacéia para os problemas do *practicum*, uma vez que pode significar apenas uma mudança de local e não de atitudes, de posturas, de tomada de decisões do professor frente ao ensino. Porém, vejo que, em Belém do Pará, ainda se está caminhando a passos lentos em relação a essa questão, mas indica que futuramente muitos frutos tendem a dar. Nenhuma medida que se tome para a formação de professores pode ser entendida como fórmula milagrosa. É como diz o autor (p, 132) “não existem respostas fáceis, nem soluções simples”.

Ao analisar o estudo do professor como profissional reflexivo, observo certa convergência nas idéias de Schön (1992), Pérez Gomes (1992) e Alarcão (1996) ao proporem a transformação do professor em um artista atribuindo-lhe uma sensibilidade no trato com a questão do ensino ao buscar novas estratégias, de forma a detectar os problemas e ter condições de resolvê-los ou até mesmo formando-se continuamente para situações que contribuam para o seu surgimento.

### **2.3 - Da intencionalidade ao vivido no PROSEI: o “*locus*” e a proposta da formação continuada**

Ao analisar as situações que remetem as concepções de formação de professores observo como todas as professoras externam em suas falas a importância das atividades do PROSEI às suas vidas pessoais e profissionais, porque proporcionaram o acesso às temáticas educacionais novas, a autores e teorias abordadas em diferentes perspectivas, como elas mesmas asseguram:

A formação continuada começou com seminários, depois foi ofertado um curso sobre currículo. Ressalto que nessa época nossa escola começou com o objetivo de construir o projeto político pedagógico, assunto em que todos estavam perdidos (PROFESSORA TEREZINHA).

A questão dos teóricos e obras trabalhadas no PROSEI foi muito abrangente como Luckesi e Jussara Hoffmam [...] na concepção da avaliação participativa, mediadora e como processo contínuo. Na linha do letramento foram: Emília Ferrero, Vygotski, Lúria, Piaget. [...]. Então foi uma gama de autores sempre na linha construtivista, dialética e libertadora como o Paulo Freire quando tratamos da construção do currículo via tema gerador (PROFESSORA OLGA).

Eu participei do projeto letramento, da informática, de módulos sobre as concepções teórico-metodológicas que englobavam temáticas diversificadas como Matemática, Estudos Sociais e Ciências (PROFESSORA JOANA).

É possível visualizar a proposição das atividades temáticas na formação continuada por meio de seminários e cursos oferecidos aos professores das escolas. Eles os freqüentavam de acordo com suas necessidades, atendendo, de certa forma, aos seus anseios pessoais e profissionais. Para Estrela (2003), isso significa o início da construção da identidade do professor.

Nascimento (1997) afirma que a formação continuada de professores realizada na universidade e em outros espaços a ela vinculados é um momento constituinte da formação e passa pela dimensão pessoal e social.

Além disso, identifico nas falas das professoras uma necessidade de conhecer as teorias propostas no PROSEI, o que para Giesta (2005) tem sentido desde que estas estejam relacionadas às realidades sociais e escolares, pois asseguram legitimidade ao contactar com as culturas vividas.

Essas afirmações são expressas também nas vozes da formadora e das coordenadoras do PROSEI, sujeitos partícipes do processo formativo:

[...] nossa concepção estava sustentada na teoria do currículo. [...] teve uma simbiose de diversas fontes [...]. Então a gente tentou fazer um pouco essa construção, trabalhando uma avaliação mais emancipatória, uma concepção de formação em que todos os elementos têm que ser sujeito do processo (COORDENADORA MARTA).

Nós trabalhamos com muitos autores, mas teve uma vertente que nos acompanhou o tempo todo, que foi a concepção de formação de professores do Nóvoa. Nós trabalhamos também com a Ângela Kleimer; Magda Soares; com a Concepção Freireana sobre a área de Educação de Jovens e Adultos; Perrenoud; Tardiff [...]. Nos últimos anos trabalhamos com o Morin, Gutierrez na confecção da pedagogia holística (COORDENADORA LUIZA).

No PROSEI, a formação foi muito organizada, por que a equipe que assumiu com muito boas intenções, tinha também a preocupação de discutir conosco a concepção do projeto, os teóricos, as propostas de formação e nesse movimento nós montávamos nossas pautas de trabalho para podermos levar para as escolas, discutindo com os professores e acompanhar, de certa forma, o trabalho deles (FORMADORA).

Vejo, no transcorrer dos anos de vigência do PROSEI, a formação continuada muito diversificada com cursos, módulos, seminários, projetos sobre diversas temáticas e com um referencial específico para cada área de atuação.

A meu ver as concepções e temáticas trabalhadas passaram por mudanças à medida que as escolas e as professoras interviam de forma intensiva nas ações do projeto. Tudo isso fez surgir proposições de novas ações formativas e eixos trabalhos. Um leque de possibilidades de atuação na formação continuada se consti-

tuiu e emergiu novas demandas formativas provenientes do professor para atender sua prática docente.

Além disso, existiram momentos na formação continuada do PROSEI nos quais, de início, as atividades ocorreram fora da escola, na maioria das vezes na UFPA, e outras, posteriormente, foram centradas no contexto escolar. A despeito disso, os depoimentos das professoras e coordenadoras do projeto elucidam a questão, posto que para elas:

Tinha uma carga horária, uma vez por semana, que ocorria na UFPA em que os monitores vinham para a escola no dia da HP para nos substituir em sala de aula enquanto íamos fazer os cursos fora da escola [...] (PROFESSORA TEREZINHA).

As temáticas eram estudadas na UFPA e tinham duração que variavam de um a dois meses. [...] era interessante e não se tratava de um curso eminentemente teórico, mas havia uma inter-relação com a prática do professor em sala de aula. [...] . Depois, a formação continuada passou a acontecer dentro da escola, mas também aconteciam aqueles momentos gerais em que todas as escolas do PROSEI se reuniam para socializar e para relatar suas experiências (PROFESSORA JOANA).

[...] os professores deveriam ir para dentro da universidade o que elevou as suas auto-estimas, estimulou-lhes a continuarem os estudos, pois a grande maioria só possuía o magistério, fato que explica o foco do PROSEI estar centrado nas séries iniciais do ensino fundamental (COORDENADORA MARTA).

[...] nós mudamos de enfoque metodológico, priorizamos outros eixos de trabalho [...]. Esse momento era a hora do formador mediar esses processos de formação dentro do próprio espaço da escola. Então não era só mudança de local, era uma mudança na relação de vivências (COORDENADORA LUIZA).

É possível deduzir que as formadoras não mantinham nenhum tipo de contato com o cotidiano escolar das professoras quando da realização dos cursos, oficinas e demais atividades formativas realizadas no espaço da UFPA. As formadoras tomavam ciência das problemáticas de sala de aula registradas pelas professoras para serem confrontadas com as teorias educacionais estudadas na universidade. Isso não foi uma coisa simples de ser feita, porque cada realidade possuía suas particularidades e seus resultados requeriam tempo e dependiam de como as professoras absorviam e intervinham no espaço escolar. É como pensa a coordenadora Luiza do PROSEI ao dizer que nesse momento “[...] o impacto dos resultados dessa formação no cotidiano da escola e da sala de aula ainda estava muito aquém daquilo que a gente esperava”.

Portanto, não era um encaminhamento metodológico com o objetivo de possibilitar a visualização do problema no momento em que foi gerado na escola e

merece um tratamento contínuo, mesmo ao identificar, na fala anteriormente registrada da Coordenadora Marta, certo diferencial ao se referir a natureza dos cursos teóricos ofertados na UFPA. Dessa forma, o confronto de tais estudos com a problemática do contexto escolar e o de sala de aula, vistos como o ponto de partida, não conseguiam vislumbrar as situações denunciadas pelas próprias professoras.

Para sustentar essas idéias retomo Candau (1996) ao criticar os modelos clássicos de formação continuada baseada no academicismo da universidade e de outros espaços vinculados a ela, como os centros de formação; os institutos e as escolas de formação; convênios com escolas, dentre outros. Nascimento (1997) faz coro com Candau ao afirmar que as especializações e extensões estão centradas muito nas teorias e menos nas problemáticas das escolas e salas de aulas.

Collares, Moysés e Geraldi (1999) asseguram que esses modelos estão mais sustentados no paradigma da ciência moderna e Porto (2000) afirma que eles são semelhantes à tendência estruturante de formação de professores, baseada na racionalidade técnica e científica.

Porém, Candau, Nascimento, Collares, Moysés e Geraldi e Porto compartilham de um ponto em comum ao anunciarem os modelos emergentes como alternativa às velhas práticas de formação de professores, cujas características, desta vez, trilham por caminhos que levam os rumos da escola como “*locus*” privilegiado da formação continuada de professores e de desenvolvimento profissional em que a reflexão-ação é ponto de partida e chegada em um processo dialético. Condição essa que o PROSEI aprendeu assumir com o amadurecimento da formação continuada.

O entendimento torna-se claro quando busco respostas em Chantraine – Demailly (1992) ao alertar que o campo da formação continuada de professores não é hegemônico e ao serem definidos os seus modelos se podem verificar as diferenças entre eles. No caso do PROSEI, é possível compará-lo à forma universitária e à escolar, que para Nascimento (1997) são aqueles vinculados ao saber acadêmico e ao saber escolar respectivamente. E ainda às formas contratual e interactiva-reflexiva conforme observo no desenrolar desta experiência formativa nos documentos e entrevistas realizadas.

Algumas contrariedades são localizadas ao comparar as formas de formação explicitadas ao PROSEI, haja vista ele não ter sido um projeto imposto de cima para baixo; o seu conteúdo foi construído de maneira coletiva em um processo constante de diálogo com todos os segmentos nele envolvidos no qual, principal-

mente, os professores possuíam autonomia para escolher a formação que melhor cabia a sua necessidade profissional.

Afirmo que o PROSEI parece ter abarcado um pouco das características das formas de formação trabalhado por Chantraine – Demailly (ibid), ou sejam: a não obrigatoriedade presente forma universitária; o contrato entre formando e formador, entre as instituições parceiras (UFPA, NPI, PMB, Associações de Bairros, ONG'S, Raytheon) em que cada uma dessas instâncias possuía uma parcela de responsabilidade dentro do projeto e ; por último, a realização do pensar e do agir da formação no local de trabalho do professor (vivenciado a partir da metade do desenvolvimento do PROSEI), característica do modelo *interactivo-reflexivo* absorvido muito mais em relação as demais formas de formação.

Quando analiso a proposta de formação continuada do PROSEI observo as preocupações apresentadas pelas coordenadoras e professoras ao apontarem os caminhos que mudaram o foco dos cursos e demais atividades para dentro das escolas. Se bem que, no início, realizou-se fora da escola; contudo estavam voltados para os seus problemas mais emergenciais, entre eles a construção do projeto político pedagógico e a avaliação.

Todavia, há de se louvar porque só o fato de as professoras terem a oportunidade de debater temáticas relevantes foi uma quebra na rotina vivida por elas na escola, também pela iniciativa de terem a chance de freqüentar a universidade, fato que elevou suas auto-estimas e instigaram-nas a buscar conhecimento e qualificação, adormecidos algum tempo.

Este estágio, por si só, não foi suficiente para garantir suas qualificações. Estava-se ainda no meio do percurso da formação e novas ações mais efetivas estariam por surgir no PROSEI como foi o caso do Projeto Letramento na Escola e o Projeto Educação Ambiental, os quais trato na última seção desta dissertação.

Por um lado, as professoras reconheciam a importância das atividades realizadas na formação continuada na UFPA, visto que atingia o aspecto individual e pessoal, mas sem muito refletir a cultura da escola e a sala de aula. Por outro, eram estudos que ficavam muito no campo das idéias, sem, contudo, possibilitar a problematização coletiva e, conseqüentemente, a reflexão sobre a prática educativa e sobre a cultura escolar.

Concordo com Rodrigues e Esteves (1993), Nóvoa (1992, 2000), Estrela (2003) e Alarcão (1998) ao assegurarem que a formação de professor centrada na

escola possibilita um melhor resultado na prática docente, de forma que, reflete no aprimoramento de seus desenvolvimentos pessoais e profissionais.

No entanto, a necessidade de se ampliar o debate sobre o processo de formação continuada no PROSEI foi mais forte a ponto de as professoras denunciarem a falta de trabalho coletivo e cooperativo, de fato na prática. Em consequência, definiram a mudança de percurso ao colocar a escola como “*lócus*” privilegiado da formação onde os anseios, desejos, angústias das professoras foram externados a outros sujeitos, cuja interlocução se revelou como base do trabalho formativo em que a teoria, desta vez, legitimou-se ao aproximar-se das questões coletivas da escola e das situações reais vividas pelas professoras na prática docente, as quais serviram de referência para as discussões teóricas.

Como se percebe, não se tratou de mudança apenas de local da formação, mas de uma redefinição metodológica, dos conteúdos a serem trabalhados; da relação entre formadora e professoras; da concepção e dos propósitos da formação a qual privilegiou o vivido, de modo que se pensou em estratégias de intervenção diante das situações-problemas de forma contínua, sistemática e processual.

As coordenadoras e uma professora ao se referirem sobre essa questão relatam:

[...] no primeiro ano da formação nós optamos por trabalhar os fundamentos teórico-metodológicos, [...] da alfabetização, do ensino da língua, do ensino da matemática e assim por diante. Aí, lá pelo segundo ano do projeto a gente sentiu a necessidade de trazer esse professor, ainda na universidade, num outro percurso, optando por trabalhar os laboratórios de vivência. [...] isso fez com que o projeto ganhasse uma nova dinâmica. De 2003 a gente sentiu a necessidade de discutir conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento. [...] de compreender como o próprio professor aprende fazendo com que entenda que ele também está em processo de formação (COORDENADORA LUIZA).

[...] no primeiro ano da formação nós optamos por trabalhar os fundamentos teórico-metodológicos [...] a questão da demanda de leitura e escrita [...]. Depois, o que a gente percebia era que os professores da universidade, na grande maioria das vezes, fazia uma transposição do currículo da pedagogia para a formação do professor e era uma formação meio que aligeirada. [...] E os próprios professores avaliavam que era uma leitura muito teórica. [...] Então a necessidade do professor ficou muito deslocada no momento inicial do PROSEI. Era mais interessante ao professor e a universidade, por que era um espaço de formação diferente da rotina da escola em que ele tinha possibilidade de estudar, mas não era alguma coisa que o professor, segundo sua própria avaliação, gostasse muito de fazer. Por que ele acabava obedecendo a uma seqüência de procedimentos metodológicos, de estudo e dizia assim, bom mas isso eu já sei, eu vou pra universidade para estudar isso dessa mesma forma ? (COORDENADORA MARTA).

Eu vejo que a mudança ocorrida da UFPA para a escola foi devido a um processo avaliativo em que o PROSEI foi se reestruturando à medida que

as coisas iam acontecendo, visto que os objetivos eram alcançados e se fazia necessário o redirecionamento do projeto (PROFESSORA JOANA).

Ao situar a formação continuada das professoras na escola, algumas questões são indicadas por Imbernón (2005) como: agilização de estratégias conjuntas; transformação da escola em lugar prioritário diante de outras ações formativas; aguçam-se ideologias, valores, atitudes e crenças.

O momento da formação na escola exige a construção de práticas colaborativas entre todos os sujeitos envolvidos na formação intermediados pelos exercícios constantes de reflexão-ação-reflexão. E, para Zeichner (1992), a colaboração precede a reflexão, a iniciativa de pesquisa seguida de ação prática e parceria na escola. E essa perspectiva, observo de certa forma, foi uma condição assegurada pelo PROSEI.

Todavia, para se chegar ao desenvolvimento das ações formativas na escola, o PROSEI percorreu um longo caminho ao passar por acordos e negociações realizadas nos bastidores entre instituições públicas e privadas e gestores de políticas sociais e educacionais envolvidos no projeto. Desta forma, na seção seguinte discuto a gênese do PROSEI no contexto da educação amazônica e do município de Belém.

### **3. CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONCRETIZAÇÃO DO PROSEI: INTERFACES E SIMBIOSES.**

Eu tô te explicando pra te confundir  
Eu tô te confundindo pra te esclarecer  
Tô iluminado pra poder cegar  
Tô ficando cego pra poder guiar.  
(Tô - Tom Zé).

Não tem sentido falar do PROSEI como um projeto em si mesmo. A sua origem decorre de um longo processo de caráter estratégico e social ocorrido na região Amazônia durante a década de 90. Tal processo envolveu autoridades brasileiras e instituições estrangeiras. Estas instituições forneceram um conjunto de informações ao governo brasileiro que mais tarde permitiu o monitoramento das condições atmosféricas e climáticas, o tráfego aéreo e a prevenção de atividades ilegais nesta região. Essas questões originaram o que a população brasileira conhece por projeto Sistema Integrado de Vigilância da Amazônia (SIVAM).

Desse conjunto de informações, o governo brasileiro chegou a conclusão que para haver o melhoramento das condições de vida da população amazônica era

necessário investir em ações integradas e programas governamentais favoráveis ao desenvolvimento sustentável da região e das pessoas as quais são partes integrantes delas. Essas ações se traduziram em projetos nas áreas de Segurança, Saúde, Comunicações, Uso do Solo, Meio ambiente e Educação.

Em conseqüência dessa gama de informações e necessidades para a região amazônica, nasce o PAE como projeto de ação formativa destinada, exclusivamente, aos professores das cidades de Belém, Manaus e Porto velho.

Conquanto, não cabe fazer aqui uma descrição de todas as áreas atingidas pelo SIVAM, visto que o objetivo desta seção é discorrer sobre as questões educacionais ao considerar os caminhos percorridos até a gestação do PAE, cujas conseqüências interferiram, de forma sistemática, nas atividades implantadas e implementadas no PROSEI na cidade de Belém.

### **3.1. Do SIVAM ao PAE: gênese e finalidades.**

Mingorance (2002) afirma que o Projeto SIVAM foi um projeto de governo criado pelo Presidente da República do Brasil, no ano de 1990, com responsabilidades conjuntas que envolveram o Ministério da Aeronáutica, o Ministério da Justiça e a Secretaria de Assuntos Estratégicos. Esta última subordinada à Presidência da República.

Nessa partilha de responsabilidades, coube ao Ministério da Aeronáutica implantar o SIVAM, de forma integrada, ao Sistema Nacional de Coordenação Multidisciplinar, concebido pela Secretaria de Assuntos Estratégicos, hoje, chamado de Comando da Aeronáutica. O Ministério da Justiça teve a responsabilidade de estruturar um conjunto de medidas que possibilitasse a sua integração ao Sistema, habilitando-o para o desenvolvimento das ações de sua competência. Enquanto, a Secretaria de Assuntos Estratégicos formularia e implantaria um Sistema Nacional de Coordenação Multidisciplinar que mais tarde se chamaria de Sistema de Proteção da Amazônia (SIPAM)<sup>35</sup> com a estratégia de integrar os órgãos governamentais para repressão de ações ilícitas e proteção ambiental na Amazônia, de modo a resguardar a competência de atuação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recur-

---

<sup>35</sup> O Projeto SIVAM e o Projeto SIPAM compõem o Sistema de Proteção e Vigilância da Amazônia, ficando ao primeiro a responsabilidade de criar um ambiente otimizado e integrado de recursos e meios que servem de suporte ao segundo, mediante as atividades geradas criam condições inéditas de controle e defesa do meio ambiente e do território nacional.

dos Naturais Renováveis, que é um órgão do Governo Federal, responsável pela política de Meio Ambiente e preservação ambiental.

Mingorance esclarece que, após serem seguidas todas essas orientações e autorizações por parte das instâncias superiores do governo brasileiro, iniciou-se uma nova fase de implantação do sistema com base em estudos realizados que objetivaram o planejamento desse programa de governo. A estrutura com relação a equipamentos, bens, serviços e gerenciamentos, seria feita pela empresa norte americana Raytheon Company, escolhida em meados de 1994, ganhadora da concorrência internacional, durante a qual 16 embaixadas brasileiras receberam propostas de diversos países. Instalou-se no Brasil por intermédio de sua subsidiária chamada Raytheon Brasil Sistemas de Integração, cuja responsabilidade era fornecer financiamento para aquisição e produção de hardware e software, instalação dos equipamentos adquiridos, treinamento e assistência técnica.

Afirmou-se, na época, que a inteligência do sistema e o desenvolvimento de seu “software” ficariam em mãos de empresas brasileiras.

Em dezembro de 1994, o Senado Federal aprovou operações de crédito externo para a implantação do programa de governo. Em maio de 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso autorizou a assinatura do contrato comercial, após consulta ao Conselho de Segurança Nacional, com a empresa Raytheon, responsável em fornecer os bens e serviços. Ao governo brasileiro coube as funções de integrar o Sistema de Proteção e Vigilância da Amazônia.

Em março de 1997, aconteceu o desfecho do processo com a assinatura dos contratos de financiamentos, entre o governo brasileiro e os financiadores do projeto, com um custo total na ordem de 1 bilhão e 395 milhões de dólares, dos quais 530 milhões de dólares foram destinados a participação das empresas brasileiras, em função dos serviços prestados no projeto, como da Empresa Brasileira de Aeronáutica (EMBRAER) que foi responsável pela fabricação das aeronaves de vigilância aérea e sensoriamento remoto e a Tecnologias Críticas (ATECH) pelo desenvolvimento do software de controle do tráfego aéreo e pela integração do Sistema.

Mas, contrapondo-se a essa afirmativa, Leite (2002) e Câmara (2001) ressaltam que apesar de várias empresas brasileiras serem chamadas com a finalidade de apresentarem suas propostas para participarem do processo licitatório e atuarem no sistema em suas áreas específicas, elas foram dispensadas sem explicação e de forma inesperada, o que, no mínimo, privilegiou a contratação de empresas estrangeiras em detrimento do que seria competência das empresas nacionais.

Conquanto, nota-se um paradoxo nas acepções acima. Creio que não cabe neste trabalho adentrar no mérito da questão para investigar se houve realmente a participação das empresas brasileiras nesse processo, em quais níveis aconteceram ou se foi um projeto eminentemente estrangeiro implantado na Amazônia, o que daria ao Brasil condição de nação servil em relação aos seus interesses políticos e econômicos, cujo conhecimento sobre as riquezas e recursos naturais, aqui existentes, exclusivamente, por parte dos Estados Unidos, seria no mínimo prevaricação das autoridades brasileiras. Afirmo que em qualquer projeto público ou privado, governamental ou não, nacional ou estrangeiro o caminho entre o anunciado e o realizado é muito grande, o que exige de todos os interessados na questão buscarem os indícios que anuncie, denuncie e revele a sua verdadeira face para o conhecimento da sociedade, conforme observa Menezes (1999, p. 2):

O projeto SIVAM não deixa de ser um investimento territorial com base em tecnologia de ponta: exatamente aquele que pode dar o caráter virtual ao território amazônico, ao mesmo tempo que produz um novo espaço-tempo, mais imediato e global, em contrapartida ao biorrítmo da natureza amazônica [...] também cumpre um papel ideológico, qual seja o tipo e a forma com que as informações vão circular, como vão ser apreendidas pela mídia, quais as que entraram nas redes e, portanto, atuar na construção de consciência e no exercício de cidadania.

Ao seguir o raciocínio da autora, a questão seria um ganho inédito do governo brasileiro com a aquisição de tecnologia de última geração para um serviço de inteligência.

Por outro lado, a citação anterior de Menezes faz lembrar que na época, muito se afirmou, questionou-se, especulou-se e polemizou-se sobre a implantação do SIVAM na Amazônia. Os meios de comunicação escrito e televisado, os governos nacional e local e a opinião pública formaram e dividiram opiniões que se transformaram em uma celeuma generalizada.

Há inclusive denúncias de irregularidades na gestação deste projeto. Conforme Candelori (2002), em noticiário da Folha de São Paulo, houve favorecimento da empresa Raytheon no processo licitatório, ao contrário da afirmação do governo brasileiro de que nenhuma empresa estrangeira encabeçaria a implementação do projeto.

O fato é mais grave quando o mencionado autor afirma não ser de posse exclusiva do Brasil o conjunto das informações coletadas, mas de compartilhamento com os Estados Unidos e que serviram de estratégias geopolíticas, uma vez que se

tornaram instrumentos para o aprimoramento de seu programa de combate ao tráfico, torna-se extensão do Plano Columbia que legaliza a “lei do abate” e autoriza a derrubada de aeronaves que trafegam sem autorização no espaço aéreo amazônico.

Pouco se sabe sobre o que se escondeu e ainda se esconde nos bastidores do projeto SIVAM, visto que entre o real e o imaginário e entre o dito e o não dito pairam dúvidas sobre as reais operações desse projeto na Amazônia.

Entretanto, um feito não se pode negar sobre a implantação do SIVAM na Amazônia, a construção de ações governamentais para administrar e monitorar as fronteiras brasileiras e garantir a proteção das nossas riquezas naturais, como também a possibilidade de trazer benefícios significativos no aspecto social de modo que estes interfiram, de forma concreta, nas condições de vida da população local.

Para Mingorance (2002) o SIVAM, com o intuito de fortalecer a vigilância da região amazônica brasileira, implantou infra-estrutura maciça para o desenvolvimento, controle e proteção da região, dentre as quais se destacam os programas e as ações do governo voltadas para as diferentes áreas mencionadas anteriormente.

É nesse contexto, que o PAE se origina assim que a empresa Raytheon Company decide “estender às comunidades da região amazônica os benefícios de suas atividades de responsabilidade social” (PROSEI, 2004, p.1). Tal decisão se converte na implementação de um programa social direcionado para a área da educação. A Coordenadora Luiza do PROSEI assegura que o PAE foi:

[...] uma proposta em que três capitais brasileiras da região norte: Belém, Porto Velho e Manaus, por serem Estados-sedes do projeto SIVAM desenvolveria um programa social na área da educação [...] inicialmente se deu por intermédio do Ministério da Educação e os representantes da companhia financiadora do programa, no caso a Raytheon Company.

### **3.2. O PAE e o PROSEI: interfaces e desdobramentos na formação dos professores amazônidas**

O PROSEI, em Belém, juntamente com o Projeto Oficinas Pedagógicas (POP), em Manaus, e o Projeto Ensinar a Ensinar (PEE), em Porto Velho, integraram o PAE, uma iniciativa do Projeto SIVAM<sup>36</sup>, implantado pela empresa Raytheon e objetivava implementar ações que minimizassem a problemática educacional em

<sup>36</sup> É um projeto estratégico do governo brasileiro que objetiva implantar uma estrutura de vigilância integrada na região amazônica com vistas a monitorar as condições climáticas, atmosférica da bacia amazônica, das florestas, rios e espécies, controle de ocupação e do uso da terra, auxílio na prevenção e controles de doenças, maior segurança do tráfico aéreo.

algumas cidades do Norte do país, razão pela qual fez com que assumissem conotações diferenciadas para responder às necessidades específicas e emergenciais de cada cidade em particular.

No início das negociações, com as instituições parceiras para a implantação do PAE, houve recomendações da referida empresa de que o PAE centralizasse suas ações na formação continuada de professores do ensino fundamental das escolas públicas de ensino; na contratação de um gerente do programa<sup>37</sup> a quem cabia realizar consultoria e articular as diversas instâncias envolvidas como a Raytheon, o governo nacional e local e os beneficiários diretos; na escolha das universidades federais para integrar a coordenação dos projetos locais e na definição de uma metodologia desenvolvida pelo Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) de São Paulo, unificada às três cidades envolvidas no programa.

A idéia de se definir *a priori* uma metodologia foi rejeitada pelos representantes das universidades federais que optaram pela construção de outra, com características próprias da região Norte. Isso fica evidente nas seguintes falas:

A Raytheon apresentou inicialmente uma proposta em que as universidades e prefeituras executariam o programa de formação continuada para professores a partir de um modelo de formação que eles tinham em São Paulo, desenvolvido pelo IQE. Formação de professores que consistia no desenvolvimento de duas habilidades do ensino fundamental: a leitura e escrita. Essa proposta não foi bem aceita pelas universidades (COORDENADORA LUIZA).

[...] ouvimos e assistimos a apresentação da proposta pedagógica desse Instituto e concluímos que ele não era adequado para nossa região. Diante disto, passamos dois meses nessa negociação para que eles entendessem de que na Amazônia existia massa crítica para elaborar um projeto de formação de professores. Então, discutimos nas três Universidades federais, porque foi na época uma imposição colocada pelo ministro da educação Paulo Renato de que as Universidades Federais e as Secretarias Municipais de Educação deveriam ser ouvidas. Decorrente dessas discussões cada realidade apontou para um direcionamento para elaborar um projeto que respondesse aos problemas de suas realidades (COORDENADORA MARTA).

Portanto, nota-se que no início a Raytheon tentou impor algumas condições, mas foi contornada por razões que Silveira (2004, p. 2) anuncia, ou seja, é importante “o cuidado de que se deve ter, ao se lançar uma ação de cunho social, em não impor ou passar por cima de susceptibilidades locais”.

---

<sup>37</sup> Segundo Silveira (2004) as responsabilidades dos gerentes de programa consistiam especificamente: realizar visitas freqüentes nos locais em que estavam acontecendo as formações; fazer contatos com os coordenadores e equipes dos projetos; coordenar processo de avaliação externa; manter relação entre todas as instituições envolvidas com o PAE e implementar atividades relacionadas à publicidade dos resultados do Projeto.

O PAE começa oficialmente em fevereiro de 1999 com a participação das universidades federais e com as autoridades locais, em que a autonomia para gestar suas próprias demandas foi uma prerrogativa dos projetos das três localidades os quais foram apreciados e aprovados pela Raytheon.

Há de se louvar a iniciativa tomada pela Raytheon em reconhecer as capacidades intelectuais e técnicas dos profissionais locais em elaborar os projetos formativos para um público alvo exclusivo de suas cidades.

Apesar de tudo, o problema detectado foi de ordem interna, porque alguns professores pertencentes às universidades se colocavam receosos de uma empresa estrangeira financiar um programa de formação continuada de professores na Amazônia. Esses professores, por questões político-ideológicas, não se conveniam, mesmo com vários encontros feitos pela coordenação do PROSEI com os coordenadores e professores da UFPA para esclarecer as questões norteadoras do projeto, como refletem as falas das coordenadoras do PROSEI:

O PROSEI tinha certo grau de autonomia, mas eu não sei por que se colocou barreira no trabalho, pois nós fizemos inúmeros eventos dentro da universidade e do próprio Centro de Educação para esclarecer essas questões. Alguns achavam que a proposta era muito dirigida pela empresa e havia restrições quanto ao próprio financiamento, outros que era necessário a execução do projeto. Mesmo assim, optou-se por desenvolver o projeto, porque ia canalizar recursos para pagamento de bolsa de monitoria, era oportunidade dos professores trabalharem com o estágio, era possibilidade de captação de recursos para compra de equipamentos (COORDENADORA MARTA).

[...] tivemos dificuldades de aceitação do programa pela própria UFPA por questões político-ideológicas. Havia restrição dentro do próprio Centro de Educação que era sede do projeto para que ele se realizasse, devido a Raytheon Company que financiava o projeto, ser responsável pela implantação do projeto SIVAM. [...] alguns professores não viam com bons olhos que o Centro de Educação desenvolvesse esse programa de formação, por entenderem que havia um atrelamento político – ideológico que se chocava com seus interesses e posicionamentos políticos (COORDENADORA LUIZA).

Percebo o quanto é polêmica a busca de afinidades ao se tratar de grupos divergentes em interesses, idéias e concepções.

Contudo, as relativas autonomias dos projetos realizados nas três cidades, teriam alguns parâmetros respeitados como: formar em serviço os professores da rede pública de ensino; direcionar tais ações aos primeiros anos do ensino fundamental; possuir componente comunitário e apresentar resultados mediante a construção de metas e ações avaliadas.

Aparadas as arestas, foi-se à prática, em Belém, foi proposto o *PROSEI*, direcionado para a Formação Continuada de professores por ser uma reivindicação dos profissionais de educação da RME. Tal projeto se articulou por meio das linhas de Formação Profissional, Educação Ambiental, Educação de Jovens e adultos e a construção da Agenda 21 da área do Tucunduba.

No POP de Manaus, suas ações foram direcionadas à formação dos pedagogos de sua rede de escolas e, no PEE de Porto Velho, suas intencionalidades se centraram na formação inicial dos professores leigos (*idem*).

A Raytheon por intermédio de seu Departamento de relações com a Comunidade partiu do princípio de desenvolver trabalho social nas localidades onde realiza seus negócios, o que coube financiar projetos nas áreas de educação com apoio a grupos minoritários, bem como incentivar a participação dos sujeitos na prevenção dos trabalhos ambientais e proteção de recursos naturais.

A empresa traçou como meta canalizar recursos financeiros em torno de quatro (4) milhões de dólares destinados às cidades de Belém, Manaus e Porto Velho, centros regionais do SIVAM. Recursos esses aplicados no período de cinco anos no PAE, tempo em que durou também sua missão no Brasil.

Foram criadas estratégias para que o repasse dos recursos aos municípios fosse feito de forma transparente e legal. Segundo Silveira (2004), para se doar recursos às organizações de fora dos Estados Unidos é preciso que elas sejam reconhecidas pelo Departamento de Tesouro do governo americano como isentas de impostos.

Escolheu-se a *United Way International (UWI)*<sup>38</sup>, instituição financeira e mediadora dos recursos, que criou um fundo para a doação desses numerários.

Esse procedimento ocasionou um problema de caráter legal, posto que o PROSEI, o POP e o PEE não possuíam registros específicos que os credenciassem para receber e gerenciar os recursos vindos diretamente da UWI. A estratégia usada foi eleger uma organização com esse perfil dentro das localidades de atuação do programa. A FADESP, a UNISOL e a RIOMAR, ligadas a UFPA, a UFAM e a UFRO, respectivamente, foram as instituições responsáveis por receber os recursos da Raytheon, com a responsabilidade de apoiar os projetos dessas três localidades e registrar em relatórios os gastos com o seu desenvolvimento.

---

<sup>38</sup> Instituição criada em 1974 nos Estados Unidos da América com o objetivo de assistir organizações de todo o mundo em seus esforços de arrecadar fundos para projetos sociais (SILVEIRA, 2004).

Configurava-se, nesse momento, uma engenharia interinstitucional envolvendo a Raytheon, a UWI, a FADESP, a UNISOL, a RIOMAR, a UFPA, a UFAM, a UFRO e as Secretarias Municipais de Educação das três cidades do programa e várias ONG's<sup>39</sup> da própria municipalidade.

Na época, o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza influenciou na decisão ao orientar os gestores do PAE, os dirigentes municipais e representantes das Universidades Federais a garantirem os recursos para a capacitação de professores do ensino fundamental. Ressalta a coordenadora Luiza do PROSEI que o próprio ministro “apontava para a presidência da Raytheon Company no Brasil que um dos grandes problemas educacionais na Amazônia era a ausência de políticas públicas que tratassem da formação dos professores”.

Para entender um pouco sobre a realidade educacional das professoras, cenário em que se desenvolveu a formação continuada, é preciso entendê-la em sua relação com os aspectos pessoais, profissionais, sociais, econômicos, políticos e culturais envolventes na formação do PROSEI conforme apregoa a sub-seção seguinte.

### **3.3. O CENÁRIO DE TRABALHO DAS PROFESSORAS: O CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCATIVA.**

O objetivo desta seção é apresentar o contexto no qual foram desenvolvidas as práticas educativas e formativas das professoras. Para tanto, ao tomar por base fontes documentais parto de uma visão mais ampla do município de Belém em que o caracterizo nos aspectos sociais, econômicos e culturais. Em seguida, discorro sobre o papel desempenhado pelo Projeto Tucunduba e em que implicou seu funcionamento na área onde foi implantado. Finalizo descrevendo a escola e o bairro, por suas particularidades e histórias próprias construídas com base na realidade de homens e mulheres que convivem em seu entorno e se utilizam dos serviços da escola, ora freqüentando-a, ora tendo seus filhos a fazê-lo.

Considero importante que ao discutir a formação continuada das professoras seja necessário estabelecer relações com a área social, econômica, política e cultural por perceber como elas interferem, direta ou indiretamente, positiva e negativamente, no trabalho desenvolvido na escola pelos seus profissionais, em especial

---

<sup>39</sup> No caso de Belém, estas organizações foram o/a: Associação Paraense de Apoio as Comunidades Carentes (APACC); Centro de Estudos e Práticas de Educação Popular (CEPEPO); Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE) e o Instituto Universidade Popular (UNIPOPOP).

pelos professores. Do contrário acredito que não teria sentido e não encontraria os nexos para compreender a dinamicidade que é a educação.

### 3.3.1. A Região Metropolitana e o Município de Belém.

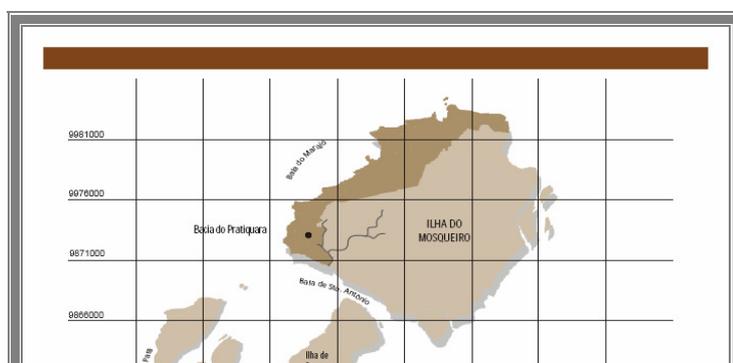
Baseado em fonte do Reservatório das metrópoles construída por Lima e Cardoso (2005), o município de Belém, segundo censo de 2000, é o mais populoso da região metropolitana de Belém com cerca de 1.279. 861 habitantes e merece destaque por ser o centro econômico dessa região, composta ainda pelos municípios de Ananindeua, Marituba, Benevides e Santa Bárbara do Pará. Cabe ressaltar que, até o ano de 1995, só fazia parte da Região Metropolitana de Belém (RMB) apenas os municípios de Belém e Ananindeua.

A cidade de Belém localiza-se ao longo do estuário da baía do Guajará e rio Guamá, ramificação do rio Pará, recebendo, por sua vez, influência do rio Amazonas e do oceano Atlântico, sendo seu crescimento associado, de forma íntima, com o fluxo de entrada de pessoas por essas vias e ao mudarem a estrutura geofísica às margens desses rios contribui, de maneira decisiva, para a alteração de seus níveis. Essas áreas são onde encontramos hoje as baixadas próximas àquela baía e rio, onde se concentram os maiores índices populacionais da cidade, em torno de 540.912 habitantes, corresponde a 2.056,3 h/km<sup>2</sup> e representa 40% da população de Belém.

O território da cidade equivale a 50.582,30 de extensão com predominância de relevo plano e pouco acidentado e 65%, aproximadamente, dessa extensão é formada por porções insulares de 39 ilhas e 36% por área continental cortada por furos, igarapés, paranás e no interior das áreas urbanas são transformados em canais de drenagem que contribuem para compor 13 bacias hidrográficas.

Noto ser predominante na RMB a forma insular. Por isso, imagina-se que as vias fluviais são de grande importância para a vida das pessoas ao as utilizarem para a sua sobrevivência e de seus familiares.

O mapa a seguir mostra como estão distribuídas as bacias hidrográficas aos cortarem os cinco municípios que compõem a RMB.



A RMB, com destaque para Belém, representa a principal via de escoamento da produção econômica realizada e, por isso, concentrou diversos tipos de serviços especializados. Porém, longe de se tornar referência para gerar emprego e renda de forma a influenciar significativamente na melhoria da qualidade de vida da comunidade. Assim ganha destaque nessa pauta, o setor terciário da economia ao atingir, na década de 90, cerca de 80% da população economicamente ativa desta região. Entretanto, essa condição de destaque é paradoxal e para Barbosa et al (2003, p. 13) merece ser questionada, visto que:

O município de Belém está inserido neste contexto metropolitano e ainda mantém destacada sua posição de centro econômico regional ao longo das últimas décadas. Contudo, as fragilidades econômicas são inerentes ao padrão da dinâmica de desenvolvimento, estabelecidas desde o processo de inserção na economia colonial.

Segundo o censo de 2000 o percentual de pessoas sem ocupação em Belém estava em torno de 64,87%, correspondendo a 830.733 pessoas. Em contrapartida o número de pessoas com ocupação, no trabalho principal, concentra-se em grande parte na área central da cidade, no intervalo entre 16.386 e 25.686, e em patamar menor nas áreas periféricas entre 11.322 e 16.385 pessoas.

No mesmo ano, o número de famílias possuidoras de renda em Belém, estava em torno de 353.473, das quais 105.829 era de até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo; 82.777 entre  $\frac{1}{2}$  e 1 salário; 101.866 entre 1 e 3 e 62.902 acima de 3 salários mínimos. Portanto, cogito ficar a renda per capita em um patamar baixíssimo, ao ser detectado no censo, o grande número de integrantes por família.

Com relação à cor ou raça saliento haver na RMB a predominância da população preta ou parda sobre a branca, com 67,1%, correspondente a 879.763 pessoas, sendo a cor branca predominante em Belém, mas precisamente nos bairros do centro urbano como Batista Campos, Umarizal e Nazaré. Nesses bairros são onde se localizam os maiores índices de qualificação da mão de obra, raramente exercida pela população negra ou parda.

Ressalto haver em Belém uma predominância da população jovem entre 0 a 14 anos, sendo o sexo masculino o de maior incidência.

Por outro lado, registra-se no mesmo censo, existir em Belém mais domicílios próprios que alugados e um acelerado crescimento na verticalização de grande parcela desses domicílios. No entanto, as condições de moradia, para a maioria da população, são inadequadas em função da estrutura fundiária concentradas em áreas periféricas. Tais condições se tornam degradantes ao confirmar ainda muitas propriedades dos terrenos onde residem as pessoas sem títulos. Essas condições são aliadas à questão das condições sanitárias como saneamento básico, ausência de banheiros, coleta regular do lixo e falta de água encanada, extremamente deficientes e precários.

No que diz respeito aos domicílios com utensílios acessíveis aos bens culturais, pode-se verificar um percentual de 74,58% dos mesmos possuidores de rádio, televisão e geladeira, sendo destacado o bairro do Umarizal em que 95% de seus habitantes disponibilizam desses bens.

Essa condição confirma um fato importante, cujo acesso às informações ainda é feito por meio de programas de rádio e de televisão. Outros meios como: revistas, jornais escritos, livros, *internet* são quase inexistentes na vida das pessoas de baixa renda, devido a uma série de fatores, dentre eles, o econômico e o cultural, visto que os recursos são poucos para adquirí-los e a leitura não é uma prática constante na vida dessas pessoas.

No que concerne à educação, é importante constatar que Belém possui o menor percentual de analfabetos dentre os municípios da RMB, ou seja, 42.827 (4,7%) que não sabem ler, do total de 914.860 de habitantes de 15 anos em diante. É importante destacar desse percentual uma grande parcela localizada nas áreas periféricas de Belém.

O maior índice de analfabetos encontra-se no município de Santa Bárbara do Pará com 11,9%; seguido por Benevides com 10,3%; Marituba com 9% e Ananindeua com 5,4 %.

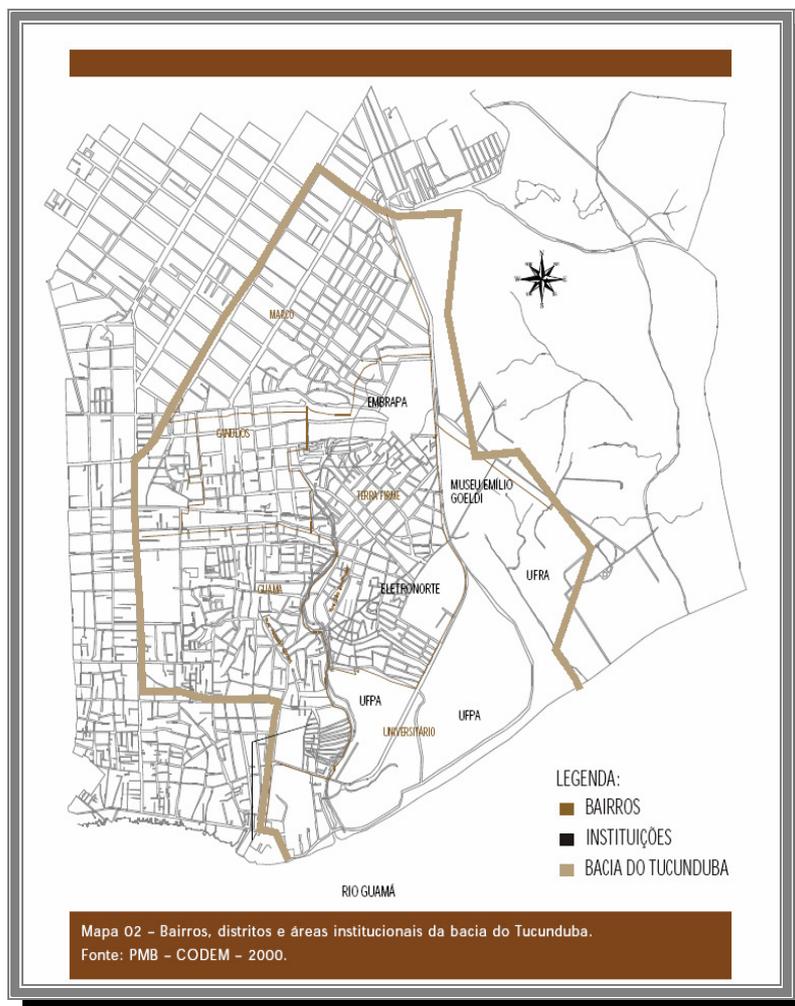
Outra questão de destaque para Belém é que ao possuir mais alunos matriculados e freqüentes à escola na faixa etária de 7 a 14 anos com 95,9%, larga na frente dos municípios que compõem a RMB (187.147 do total de 195.187 habitantes), desses apenas 50,4% freqüenta a série adequada a sua idade.

Apesar de menos de 5% das crianças em idade escolar estarem fora da escola, um número significativo das que as freqüentam (49,6%) apresentam distorção série/idade, comprovando o que sempre se denunciou, ou seja, as dificuldades no prosseguimento dos estudos; ingresso na escola tardiamente; reprovações e repetências.

Nesse contexto, encontra-se a bacia do Tucunduba, constituída por processos de ocupações desencadeados pelas lutas sociais e políticas pelo direito a moradia, decorrentes de décadas e décadas de omissão do poder público municipal.

### **3.3.2. O projeto Tucunduba e sua importância para o Município de Belém**

Afluente do Rio Guamá, a bacia do Tucunduba está localizada a sul/sudeste de Belém e, segundo dados da PMB citados por Barbosa et al (2003), possui 1.055 ha.; dos quais 54,5% são áreas de baixadas e 21,02% áreas de várzeas de Belém, sendo ainda composta por 13 canais, com 14.175 metros de extensão em que o Tucunduba é o principal igarapé que compõe a bacia, conforme se pode visualizar no mapa abaixo.



Mapa 2 – Bairros, distritos e áreas institucionais da bacia do Tucunduba.

Fonte: PMB-2000 apud (BARBOSA et al. **Estudo de caso: Tucunduba**: Urbanização do Igarapé Tucunduba, Gestão de Rios Urbanos. Belém-Pará: UFPA, 2003, p. 16).

A bacia do Tucunduba faz parte do DAGUA e é constituída pelos bairros do Guamá, Terra Firme, Canudos, Universitário, Marco e São Braz. Segundo Bastos Júnior e outros (2002) sua população à época era de aproximadamente 175.971 habitantes, equivalente a 15,5% da população de Belém.

Barbosa et al (2003) ao utilizar o censo de 2000 detectou que o bairro do Guamá é o mais populoso com 102.161 habitantes e o da Terra Firme ocupa a segunda colocação com 63.267 habitantes.

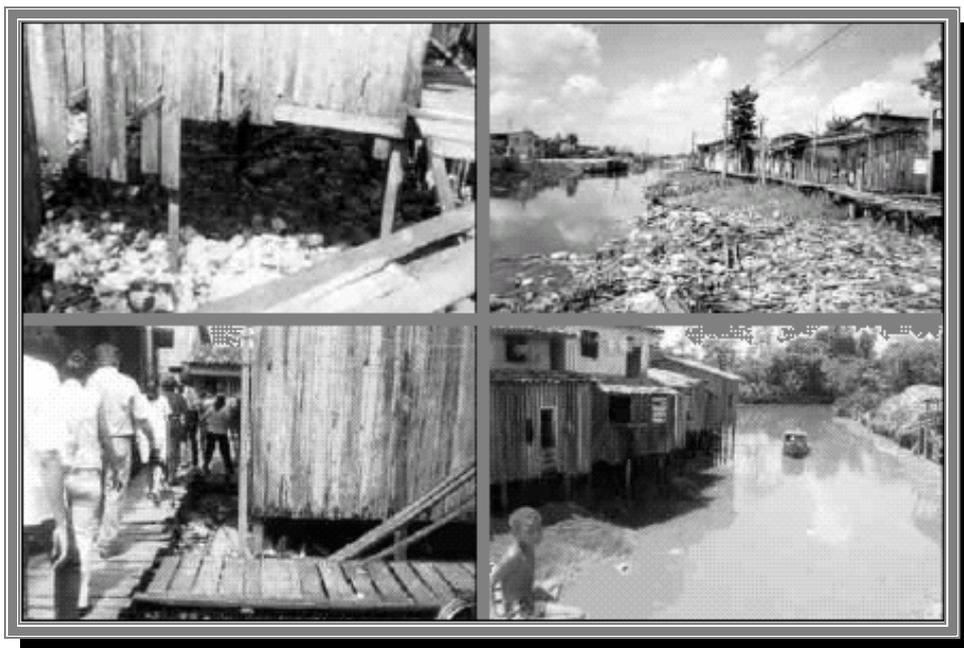
O processo de ocupação da área do Tucunduba intensificou-se durante as três últimas décadas do século XX, por famílias de baixa renda ocupantes de terrenos públicos ou privados, e avançou, mais recentemente, para as áreas institucionalizadas como a UFPA, EMBRAPA e COSANPA próximas do bairro do Guamá e CELPA, CDP, ENASA e Ministério da Marinha e da Aeronáutica às proximidades da Baía do Guajará.

Destaco que esse processo de ocupação foi, por vezes, realizado de forma espontânea e, em outras, fomentado por políticos com interesses eleitorais e clientelistas. O ambiente no qual elas aconteceram foi de conflito pela posse da terra, o que comprova a carência de grande parcela da população que não tem direito a moradia e outros direitos básicos assegurados constitucionalmente.

No entanto, apesar de sua localização com relativa facilidade de acesso aos terrenos e pela sua proximidade das áreas de infra-estrutura de Belém, alguns problemas foram criados no decorrer desse processo ocupatório, dentre os quais se destacam: o desmatamento das margens; erosão e assoreamento dos igarapés; alagamentos; inundações; moradia inadequada; ausência de saneamento básico; água sem condições de uso; desemprego e violência que contribuem para a degradação das condições de vida de seus moradores.

Com relação ao saneamento básico, é visível a falta de escoamento das águas decorrentes da ação do homem que abriu ruas e aterrou terrenos sem a devida orientação técnica, bem como pela ausência de rede de esgoto e de serviços de coleta de lixo, ocasionando forte insalubridade.

As fotos mostram a ocupação humana nas áreas degradadas e a situação das habitações no leito e nas margens do igarapé, no período compreendido entre os anos de 1998 a 2000.



Fotos 1, 2, 3 e 4 – Ocupação humana no leito e nas margens do Igarapé do Tucunduba.

Fonte: BARBOSA et al. **Estudo de caso: Tucunduba**: urbanização do Igarapé Tucunduba, Gestão de Rios Urbanos. Belém-Pará:UFPA, 2003, p. 17 e 27.

O alto índice de desemprego e subemprego nesta área é assustador o que corrobora para o surgimento de bolsões de miséria. Contudo, esses moradores de baixo poder aquisitivo ingressam no mercado informal para sobreviver com uma renda familiar que varia entre  $\frac{1}{2}$  a 2 salários mínimos originária desse tipo de atividade econômica.

Com vistas a enfrentar os problemas e suplementar a falta de políticas públicas na área pelas diversas esferas do poder público constituído, Barbosa et al (idem) afirma que os vários movimentos populares desencadeados no início dos anos de 1990 denunciaram as condições desumanas vividas pelos moradores, o que se transformaram em instrumentos de reivindicação ao serem cobradas desse poder as responsabilidades com a implantação de serviços infra-estruturais e sócio-culturais como rede de esgoto, saneamento, arruamento, educação e saúde.

Em consequência do movimento reivindicatório, o projeto Tucunduba<sup>40</sup> é concebido pela PMB em 1997, como medida de intervenção para o desenvolvimento sustentável, a associação do meio ambiente com o aspecto econômico e o político,

<sup>40</sup> Iniciado na gestão do prefeito de Belém Hélio Gueiros (1993-1996), com os nomes de projeto INFRA-MARCO (1993) e HABITAR-BRASIL (1996), foram financiados com recursos da Caixa Econômica Federal. O primeiro, com investimento de R\$ 22 milhões de reais, objetivava realizar a macrodrenagem dos canais das travessas Angustura, Leal Martins, Timbó e Vileta no bairro do Marco e o segundo, na ordem de R\$ 6 milhões de reais, previa a construção de canais da Rua dos Mundurucus, Avenida Gentil Bittencourt, Travessa Cipriano Santos e Rua Santa Cruz.

tornando-se planejamento estratégico e de gestão da cidade de Belém. Para a autora (idem), o supracitado projeto na medida em que valoriza a identidade cultural e otimiza a navegabilidade dos rios e igarapés ao escoar a produção agro-exportadora da região das ilhas, também o faz quando constrói praças, urbaniza e pavimenta ruas para acesso de pedestres e transportes terrestres, cria espaços de sustentabilidade econômica e de lazer.

A foto abaixo mostra o porto público implantado pelo Projeto Tucunduba para circulação de mercadorias pelo igarapé e para dinamizar a economia local.

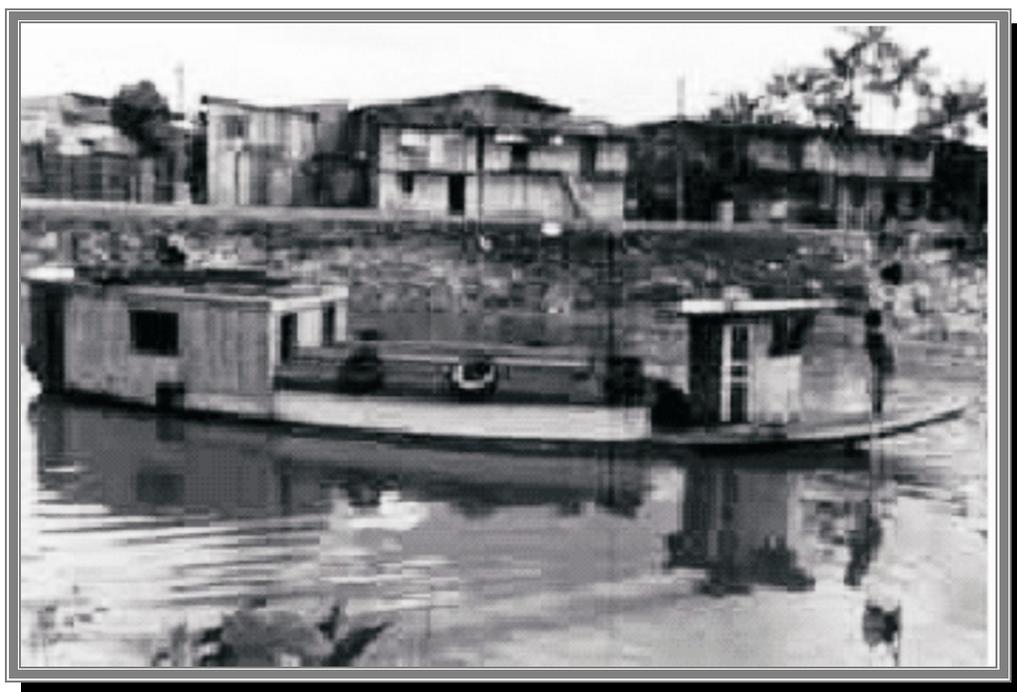


Foto 5 – Porto do Tucunduba.

Fonte: BARBOSA et al. **Estudo de caso: Tucunduba**: urbanização do Igarapé Tucunduba, Gestão de Rios Urbanos. Belém-Pará: UFPA, 2003, p. 36.

Segundo avaliação feita em 1998 pela equipe técnica da PMB, foram detectadas falhas nas obras feitas no Projeto Tucunduba, como, por exemplo, plano de revestir o igarapé em concreto o que dificultaria a navegabilidade; falta de estratégias para resolver os problemas de insalubridade das habitações e a não retirada das benfeitorias feitas ao longo dos leitos dos igarapés. Tudo isso levou a PMB a repensar as ações do projeto. Tanto que no mesmo ano foi firmado convênio com Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP) com recursos na ordem de R\$ 10 milhões de reais, cujo objetivo foi realizar estudos com vistas a re-dimensionar as intervenções do processo de macrodrenagem da bacia do Tucunduba. Em 2002 o projeto entra em uma nova fase com base nas diretrizes do Centro das Nações Unidas para Assentamentos Humanos (CNUAH/HABITAT) ao garantir

algumas mudanças como o revestimento do canal em grama o que facilitaria a navegabilidade do igarapé; o aumento da distância do canal e a criação de espaços de lazer e geração de emprego e renda nas margens do igarapé.

Mas, para o fortalecimento e sucesso do projeto foram feitas parcerias entre instituições públicas e privadas, como a Caixa Econômica Federal, a UFPA e as Nações Unidas para Assentamentos Humanos (UN-HABITAT), para o desenvolvimento de ações de sustentabilidade ambiental, social e econômica próximas à população para o crescimento profissional e para propiciar-lhe maiores oportunidades de trabalho.

Entendo que a escola tem grande responsabilidade em propiciar aos sujeitos boa formação para o seu crescimento profissional, por isso precisa conhecer a realidade. Dai questiono: Quem são esses sujeitos? Em quais condições vivem? Como a escola e os professores têm tratado da educação dos filhos (alunos) desses sujeitos? É o que passo a fazer a seguir.

### **3.3.3. Caracterização do Espaço Local e Escolar**

#### **3.3.3.1. O Bairro do Guamá**

Ao fazer alusões às questões infra-estruturais da população no bairro do Guamá, concernente ao saneamento básico, é possível notar que, apesar de ocorrer coleta de lixo, existe a proliferação de insetos, mosquitos e ratos ocasionados pelo acúmulo de lixos que são originados pelo uso de terrenos baldios e desabitados como depósito de lixo, o que coloca em risco a saúde dos moradores e causa problemas das mais variadas ordens.

Em caso de doenças, os moradores do Guamá recorrem ao atendimento médico-hospitalar do Pronto Socorro Municipal “Humberto Maradei”<sup>41</sup> e do projeto Família Saudável ligados administrativamente à PMB; do Centro de Saúde vinculado ao Governo do Estado do Pará e do Hospital Universitário Bettina Ferro de responsabilidade da UFPA.

Na questão comercial, o bairro disponibiliza de uma área que possui supermercados, feiras livres, padarias, mercearias, açougues, lojas, estabelecimentos

---

<sup>41</sup> Construído durante as duas gestões do governo popular do prefeito Edmilson Rodrigues (1997-2004) no intuito de desconcentrar o atendimento do Hospital Ponto Socorro Municipal de Belém da Travessa 14 de Março, que além de atender os moradores do DAGUA, também o faz com pessoas vindas de outros bairros de Belém, das ilhas próximas e até mesmo do interior do Estado.

prestadores de serviços, farmácias, pequenos comércios formais e informais, os quais são utilizados diariamente pela população local e fazem movimentar as atividades comerciais do local.

Com relação aos aspectos desportivo-artístico-cultural e religiosos, verifica-se que o bairro do Guamá não possui espaços como praças, teatros, cinemas, áreas livres, clubes. Por esse motivo, a quadra de esportes da escola é constantemente solicitada pelas representações comunitárias para a realização de eventos esportivos, artísticos e recreativos.

Por outro lado, existem inúmeras igrejas evangélicas como a Assembléia de Deus, Deus é Amor, Evangelho Quadrangular, Universal e as católicas como a Paróquia de São Pedro e de São Paulo utilizadas para cultos, adorações, missas e rezas, bem como para outras atividades vinculadas às doutrinas dessas igrejas como grupo de jovens e pastorais.

O bairro do Guamá e sua área circunvizinha, ao serem beneficiados pelas ações do PROSEI, também, são contemplados com outros projetos de diversas instituições, naturezas e fins como, por exemplo, o Projeto Riacho Doce de iniciativa da UFPA, no qual se desenvolvem atividades artísticas, culturais e educativas com crianças de 6 a 14 anos de idade; o Projeto Universidade da Terceira Idade (UNITECI) com ações educativas, culturais, esportivas e de lazer aos senhores e senhoras pertencentes a esse ciclo de vida.

No que concerne à questão do uso dos transportes pela população, ressalta-se que a sua intensidade é decisiva para o fluxo do tráfego no bairro, uma vez que serve de via de acesso à UFPA. Assim sendo, há uma predominância do tipo de transportes terrestres, como bicicletas, carroças, táxis e em sua maior parcela por ônibus das empresas Rio Guamá; Belém Lisboa e Guajará.

Para os profissionais da escola, a segurança pública ainda é um problema sério e sem solução por parte do poder público, haja vista o policiamento ostensivo da área ser feito por apenas dois postos da polícia militar e uma delegacia que serve tanto para o atendimento das necessidades da população do bairro quanto para as áreas circunvizinhas dele, além do apoio da Guarda Municipal que ao ser acionada faz rondas diárias nas ruas dos principais acessos à escola, mas não é o suficiente para contemplar toda a área do bairro.

O bairro do Guamá é visto como um dos mais violentos de Belém pelo alto grau de periculosidade com ocorrências de freqüentes assaltos, aliados às brigas de gangues, pichações de prédios comerciais e depedrações de patrimônios, inclu-

sive, os públicos. Episódio que ocasiona aos moradores um sentimento de insegurança e intranquilidade, porque a ameaça à integridade física e moral das pessoas é inevitável uma vez que as mesmas precisam caminhar pelas ruas para ir e vir aos seus trabalhos, escolas e outros afazeres cotidianos.

O conjunto dessas situações repercute na educação da população e vai surtir efeito na aprendizagem do aluno, porque contribui para decidir o seu futuro de sucesso, fracasso e abandono da escola.

Nessa ótica, no tópico seguinte, descrevo e analiso como a E.M.E.I.F Edson Luís tem construído sua história, sua cultura escolar e quem são os atores que contribuíram no PROSEI à construção de uma educação de qualidade à população local.

### **3.3.3.2. A Escola: sua história e cultura**

#### **3.3.3.2.1. Localização e aspectos sócio-econômico-político e culturais**

A E.M.E.I.F Edson Luís localiza-se na Rua Barão do Igarapé Mirí, 1415, no bairro do Guamá, Belém, Pará, Brasil e, juntamente com escolas dos bairros da Terra Firme, Condor, Jurunas, Canudos e Cremação, compõem o DAGUA.

A E.M.E.I.F Edson Luís garante, em seu Projeto Político Pedagógico (2002; 2003) que o seu público alvo atendido está na faixa etária de 4 a 70 anos. São crianças, pré-adolescentes e adolescentes em idade escolar que moram em seu entorno e freqüentam-na durante o período diurno; mas recebe jovens e adultos trabalhadores, no período noturno, que tiveram seus ciclos de estudos interrompidos e, hoje, encontram-se na continuidade desses ciclos.

A escola foi criada no ano de 1999, em decorrência de mobilização dos moradores e pelo intermédio do Centro Comunitário Riacho Doce, o qual reivindicara a construção de um espaço educativo a fim de atender às crianças em idade escolar, já que a grande parcela delas mora às proximidades do Igarapé do Tucunduba.

Suas famílias são consideradas de baixo nível sócio-econômico. Oriundas do interior do Estado do Pará vieram para o centro urbano de Belém em busca de melhores condições de vida, mas ao chegarem nesse centro se depararam com as disparidades sociais, características das mazelas das grandes cidades, que corroboraram para a elevação dos índices de pobreza e miséria e afetam de forma significativa as pessoas habitantes dessa localidade.

No início dos anos 2000, a maioria dos alunos freqüentadora das escolas do DAGUA estava integrada em programas sociais do governo federal e recebia bolsa escola, conforme evidenciado nas falas das coordenadoras Marta e Luiza do PROSEI ao afirmarem que:

[...] na Terra Firme e no Guamá o mapa de pobreza em Belém era o mais acentuado, tanto que é verdade que a grande demanda do programa bolsa escola se localizava nesses bairros.

[...] naquela época os bairros da Terra Firme e do Guamá possuíam indicadores de estarem entre os bairros mais carentes da região metropolitana de Belém.

Segundo pesquisa realizada pelos corpos técnico e docente da E.M.E.I.F Edson Luis com a comunidade externa em 2001 e constante de seu Projeto Político Pedagógico (idem), detectou-se que 80% dos alunos que freqüentam a escola são moradores de área de ocupação, invasões e baixadas; muitos de seus familiares são desempregados e os que trabalham tem rendas até 2 salários mínimos. O que leva a crer que algumas crianças trabalham para ajudar na renda de suas famílias, posto que as condições desses empregos são adversas e informais como pedreiros, carpinteiros, vendedor ambulante, dentre outros.

Observo que a realidade na qual os alunos se encontram é de abandono, com a não prioridade de ações públicas e de responsabilidade social, o que contribui para as péssimas condições de vida de quem mora no local.

Essas condições repercutem, de maneira drástica, na aprendizagem dos alunos, como está sustentado no mencionado projeto, já que essas condições interferem nos aspectos emocionais, cognitivos e sociais dos alunos.

Por essa razão, a PMB por meio do Plano de Desenvolvimento Local (P-DL) realizou ações para melhoria da infra-estrutura no bairro, com as famílias sendo beneficiadas nos aspectos de saneamento e moradia.

### **3.3.3.2.2. Espaço Físico e Proposta Pedagógica da Escola**

O prédio em que funciona a escola possui dois pavimentos em alvenaria distribuídos em 08 (oito) salas de aula, sendo 02 (duas) destinadas à Educação Infantil; uma (01) sala de leitura e uma (01) sala de recursos; uma (01) sala para o Laboratório de Informática; uma (01) sala de Educação Física; uma (01) sala de professores e Serviço de Orientação Pedagógica, além de uma (01) quadra de esportes coberta.



Foto 6 – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Edson Luis

Fonte: PROSEI (1999)

No primeiro ano de funcionamento da escola, alguns problemas físicos como rachaduras, infiltrações e enchentes ocorreram devido à estrutura antiga em que foi construída. Para resolver esses problemas, no ano de 2000, a escola passou por uma reforma feita pela SEMEC. Houve melhorias com a utilização das verbas do Programa Nacional Dinheiro Direto na Escola (PDDE), aplicadas em ampliação e reforma do prédio por deliberação do Conselho Escolar. A escola recebeu ajuda financeira do PROSEI para fazer as divisórias na sala dos professores e dos técnicos, bem como a reforma da escada que dá acesso à parte superior da escola.

Outro problema anunciado é a inexistência de espaços destinados ao arquivo dos documentos dos alunos na secretaria da escola, e estes são organizados em armários que não são apropriados para essa finalidade.

O Laboratório de Informática possui dez (10) computadores utilizados como recurso de apoio pedagógico pelos/as professores/as em atividades educativas para ajudar na melhoria do desempenho dos alunos em sala de aula. Porém, os

constantes problemas de ordem técnica nos equipamentos, por vezes, dificultam o andamento das atividades planejadas para esse espaço.

A E.M.E.I.F Edson Luis, para assegurar o que prescreve o Projeto Escola Cabana<sup>42</sup>, parte do pressuposto de que para a escola cumprir o seu papel educativo e formativo deve entender que o conhecimento sistematizado pela humanidade precisa ser socializado a todos a fim de ampliar o universo cultural dos alunos.

Para tanto, o ensino das habilidades e conteúdos são indispensáveis para serem trabalhados integralmente para fazer sentido na vida em sociedade e ajudar aos seres humanos a compreenderem a realidade na qual estão inseridos.

Por outro lado, o acesso ao conjunto de conhecimento por si só, não é suficiente a formação integral do homem, uma vez que novos conhecimentos precisam ser elaborados e outros saberes considerados para estarem em processo de transformação. Isso significa dizer que o acesso dos alunos a infinidades de conhecimentos e saberes favorece a compreensão dos fenômenos e sua participação na sociedade como cidadão crítico (BELÉM, 1999; 2004).

A escola, por meio de seus profissionais, garante em seu Projeto Político Pedagógico (2003, p. 22) um ideal de transformação ao sustentar que a mesma:

[...] funciona como um espaço de debate, de discussão, de ampliação dos valores da própria cultura, da própria civilização e do grupo social a que ele atende, permitindo assim uma integração cultural não pela incorporação dos novos valores que, agora, são conquistados e transmitidos pela prática educacional.

A partir do exposto, percebe-se que é atribuída a escola um papel de educar nas múltiplas dimensões ao transcender os aspectos acadêmicos e escolares e ao considerar a cultura e o social como indispensáveis para a almejada formação integral dos sujeitos.

### **3.3.3.2.3. Gestão Escolar e Avaliação da Aprendizagem**

A escola busca sustentar sua funcionalidade nos princípios democráticos da autonomia, da participação e da descentralização, nos quais a tomada de decisão não está centralizada na mão do gestor escolar, mas pelo referendo dos diver-

---

<sup>42</sup> A Escola Cabana (1999, p.4) baseia-se na visão de homem enquanto sujeito histórico, produto e produtor das relações econômicas, sociais, culturais e políticas que o transformam e são transformadas pelos conflitos estabelecidos entre as diferentes classes sociais, que se antagonizam na disputa pelo poder hegemônico.

segmentos que compõem a escola, aos quais é dada importância na participação individual dos sujeitos, mas com respeito à vontade do coletivo.

Para tanto, algumas instâncias precisam funcionar como mecanismo para o exercício da gestão democrática, como o Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e os Grêmios Estudantis.

A prática da gestão democrática na Escola pesquisada se configura, em primeiro lugar, na atuação efetiva do Conselho Escolar que garante, por decisão coletiva, os rumos da vida escolar. Ao decidir sobre o destino que deve ter os recursos financeiros, o faz também ao tomar decisões pedagógicas que irão repercutir no trabalho do professor e no processo ensino-aprendizagem do aluno. Em segundo lugar, a eleição direta para o cargo de diretor é uma experiência vivida há uma década nas escolas municipais para garantir à comunidade escolar a oportunidade de escolher, por meio de voto direto, o representante legal que estará à frente da escola e liderará pelas vontades e os anseios de todos.

Vale lembrar que, até outubro de 1999, a escola foi dirigida interinamente pela pedagoga Telma Lúcia Santana Lobato. Porém, após recorrer ao primeiro pleito, a comunidade escolar da referida escola elegeu a pedagoga Rosana Cordeiro da Silva, com gestão realizada até outubro de 2001, a qual, por sua vez, foi substituída novamente pela pedagoga Telma Lúcia Santana Lobato, desta vez reconduzida à direção pelo voto direto. Nos anos de 2006/2007, a escola é dirigida interinamente pela Pedagoga Sandra Parente, uma vez que se aguardam as diretrizes da SEMEC a fim de realizar nova eleição à escolha legal da gestora ou gestor que irá liderar por mais dois anos e com direito a uma recondução ao cargo.

Desde a implantação da Escola Cabana, a E.M.E.I.F Edson Luis é adepta da concepção de avaliação emancipatória, por entender a aprendizagem como um processo em constante mudança e é a partir dos erros que os alunos crescem e assimilam os conteúdos. Por isso, não é prioridade o modelo de avaliação seletiva e excludente constituída de provas e exames, cuja finalidade é medir o conhecimento do aluno.

Por outro lado, na concepção de avaliação adotada no projeto político pedagógico da escola, todos avaliam e são avaliados para juntos diagnosticarem e buscarem soluções para os problemas da escola, dos alunos, dos professores e do sistema, porque o objetivo dessa concepção de avaliação (BELÉM, 2003, p. 26)

É diagnosticar e redimensionar as experiências educativas, destacando os aspectos e situações que não foram bem sucedidas. [...] inclui o aluno pelos variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, integrando suas experiências de vida.

Toda essa caracterização da escola nesses diferentes aspectos tratados vai servir de pano de fundo para as análises sobre os processos formativos desenvolvidos pelo PROSEI na escola. As histórias e a cultura da escola são decisivas para avaliar em que clima e ambiência ocorreram a formação continuada e quais foram as repercussões na prática de sala de aula dos professores.

### **3.3.3.3. As interlocutoras: perfil pessoal e profissional**

Todo mundo ama um dia  
 Todo mundo chora um dia  
     A gente chega  
     E o outro vai embora  
     Cada um de nós  
     Compõe a sua história  
 Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
     De ser feliz.  
**(Tocando em frente - Almir Sater)**

#### **3.3.3.3.1. As coordenadoras**

A coordenadora fez concurso para o magistério primário da SEDUC em 1968 e assumiu uma turma de 2ª série na Escola Camilo Salgado, no bairro do Jurunas. Ao mesmo tempo, iniciou sua caminhada no movimento comunitário e, posteriormente, ingressou no movimento da Igreja ao se deparar com os documentos de Medellín e sua opção pelos pobres, fato que contribuiu para ampliar sua visão sobre a estrutura e funcionamento da sociedade e a lutar para transformá-la.

Nesse período, continuou como professora primária na SEDUC, na Educação de base como alfabetizadora e na Igreja ao acompanhar a evolução das comunidades eclesiais de base. Em 1972, ingressou na FASE, por convite de seus coordenadores, como educadora social na qual ficou até 1980.

Marta declara em seu depoimento que:

Não me lembro de ter alguma vez vacilado sobre minha opção profissional. Sempre quis ser professora. Cursei magistério na escola Normal e Pedagogia - Orientação Educacional na UFPA e Pós-graduação em Metodologia do Ensino, na PUC/MG e Desenvolvimento de Comunidades, na UFRJ. Entretanto minha função de professora/educadora nunca se restringiu à sala de aula. Fui de movimento estudantil secundarista (UESP) e acadêmico (UAP) e nossos sonhos, desde então, era ter liberdade para participar e exigir uma educação de qualidade. Ao descobrir Paulo Freire, nos cursos do Movimento de Educação de Base (MEB), por causa da Juventude Estudantil Católica (JEC) e Juventude Universitária Católica (JUC), não o abandonei mais. Coloquei-me como voluntária para alfabetização de adultos com as operárias da CATA, num Centro Comunitário da Estrada Nova e construindo os Círculos de Cultura, daí a coisa foi se espalhando e fazendo interlocução com o movimento comunitário do bairro, junto com a equipe da FASE que já atuava lá, foi surgindo a Comunidade de Base do Jurunas (COBAJUR).

Nessa trajetória acompanhou os grupos sociais do Jurunas e contribuiu para a articulação do movimento comunitário em Belém ao assumir a coordenação das escolas comunitárias surgidas em decorrência da luta contra a ausência de vagas nas escolas públicas.

Mesmo com seu engajamento nos movimentos sociais de base, nunca deixou a docência, já que ministrava aulas à noite nas turmas de Supletivo da mesma escola.

Ao deixar a FASE, ingressou nas Faculdades Integradas do Colégio Moderno (FICOM) para compor a equipe de professores no curso de Pedagogia, do qual viria a ser coordenadora.

Assumi, concomitantemente, a coordenação do Departamento de Ensino de 2º grau, a convite do professor Wilton Moreira, que havia assumido a SEDUC. Em 1986, não conseguiu conciliar as duas funções. Pediu demissão da FICOM e da FASE, mas continuou durante dois anos como voluntária no movimento social ao acompanhar o movimento comunitário da Sacramenta no projeto chamado “Uma Escola para o Povo”, o qual surgiu pelo grande acirramento político do projeto com o MR-8 e com os conflitos de terra provocados pela Aeronáutica. Em decorrência desse movimento, surgiu o CEPEPO que passou a atuar não só na Sacramenta, mas também no Guamá. Em 1987, assumiu a Diretoria de Ensino da SEDUC, por convite da professora Terezinha Gueiros. Seu nome foi indicado pelo professor Benedito Nunes com o qual mantinha uma relação próxima, visto que estavam fazendo retornar a Sociologia e a Filosofia para o 2º grau, cassadas pela ditadura militar. Além de ajudar a construir a proposta curricular o professor Benedito Nunes, montou um curso de capacitação promovido pela UFPA para selecionar os professores que assumi-

riam a disciplina Filosofia. Marta assumiu o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais da UEPA ao passar em primeiro lugar em concurso público. Em 1987, pediu demissão do cargo de diretora e licença sem vencimentos da SEDUC ao ser convidada para assumir o Departamento de Ensino da UEPA.

Nesse intervalo, surgia a UNIPOP a qual passou a acompanhar o seu processo de gestão que se estendeu de 1985 a 1987. Decorridos dois anos, coordenou o curso de formação de lideranças da UNIPOP. Em 1994 com a saída de seu diretor, foi eleita para coordenar essa instituição, a qual vem se renovando a cada três anos. Em 1997, por indicação do Prefeito Edmilson Rodrigues, coordenou o setor de planejamento da SEMEC, contudo quando essa função conflitou com o horário da UNIPOP pediu demissão do cargo e aceitou coordenar o PROSEI, durante os cinco anos de vigência. Esse projeto envolvia além da SEMEC, a UFPA, a SECON e quatro ONG's das quais a UNIPOP era uma delas. Hoje é aposentada pela SEDUC, coordena a UNIPOP, pediu demissão da UEPA e da SEMEC e está fazendo o que mais gosta: ser educadora popular.

*Luiza*, outra professora que foi coordenadora no PROSEI, a exemplo de *Marta*, cursou a Escola Normal no IEP e concluiu em 1987. Dois anos depois, foi admitida na SEMEC para o cargo de professora das séries iniciais ao prestar concurso público para o grupo magistério. No ano de 1991, graduou-se em Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Supervisão Educacional pela UFPA.

Em 1993, ingressou na SEDUC pelo mesmo processo, dessa vez, ao cargo técnico que sua graduação lhe credenciara. Ano que também se especializou em Metodologia do Ensino de 1º Grau pela UFPA.

Em sua trajetória profissional, acumulou uma vasta experiência no campo da educação ao desempenhar a função de Coordenadora do Programa Acadêmico Profissional da Universidade da Amazônia (UNAMA) desde janeiro de 2001 até 2003; ao coordenar a Formação Continuada do PROSEI na linha formação continuada desde 1999 e como professora substituta das disciplinas Metodologia do Ensino de 1º Grau e Avaliação da Aprendizagem, no Centro de Educação, da UFPA, no período de 1994-1997.

Em 2007, é assessora técnica do Conselho Municipal de Educação (CME), função que desempenha desde 2006.

### **3.3.3.3.2. A Formadora**

Formada pelo IEP em 1971, iniciou no magistério como professora primária no SESI e, posteriormente, na mesma condição na rede pública de ensino.

Em 1977, graduou-se em Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e em 1980 efetivou-se como professora de Língua Portuguesa após ser aprovada em concurso público do Núcleo Pedagógico Integrado (NPI).

Em 1988 foi convidada pela chefia do Departamento de Métodos e Técnicas do Centro de Educação da UFPA para compor o seu corpo de professores. Afirma a *formadora* que é a partir desse momento que começa a mudar suas concepções sobre a educação e o ensino; passa a entender novas visões ao se encontrar e sofrer influências de autores de renome da educação como Magda Soares, Vanderley Geraldi, Milton do Nascimento, dentre outros.

Ao encontrar-se nesses autores, passou a levar tais estudos ao seu local de trabalho para serem discutidos juntamente com suas companheiras da docência e disseminadas no coletivo da escola.

A descoberta desses novos referenciais levou a formadora a buscar o aprofundamento de seus estudos, que se confirma ao especializar-se por duas vezes, no início da década de 90, em Língua Portuguesa/Redação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC) e em Lingüística Aplicada/Ensino de Português pela UFPA.

Em 1994 inicia o Mestrado em Educação pela UNAMA cuja preocupação era investigar que saberes as professoras têm sobre o ensino de Português, mas por motivo de reconhecimento dessa Pós-graduação se viu obrigada a paralisá-lo.

Durante a vigência do PROSEI, atuou como formadora no Projeto Letramento, na E.M.E.I.F Edson Luis.

Em 2005, foi indicada pelo Reitor da UFPA Alex Fiúza de Melo, para coordenar o Projeto Educação no Campo, um trabalho de extensão da UFPA certificado pelo NPI, e vinculado ao Centro de Educação e ao PRONERA do Governo Federal.

Em seu percurso profissional, desenvolveu várias atividades em comissões; consultorias; conselhos escolares, de ensino e de pesquisa; coordenação de estágio supervisionado em Português; formadora em programas como Alfabetização Solidária e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em Ação; direção de departamento e como professora de Prática de Ensino do Curso de Letras da UFPA. Em 2007, a formadora atua como professora de Língua Portuguesa e Literatura no

Ensino Médio e como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental do NPI, além de coordenar o Projeto Educação no Campo.

### 3.3.3.3.3. As professoras

Terezinha, Olga e Joana três mulheres e uma história em comum: estudaram o ensino médio normal com bastantes dificuldades. Suas formações iniciais aconteceram depois de já estarem atuando no magistério, em universidades públicas. Desde que ingressaram na RME de Belém, participam de formação continuada oferecida pela SEMEC, viveram as experiências formativas no PROSEI e em 2007 trabalham com os ciclos iniciais na mesma escola: a Edson Luis.

Terezinha, a primeira interlocutora, tem 34 anos, casada, não tem filhos, cursou o magistério no IEP e concluiu em 1989. No ano de 1995, foi aprovada em concurso público da SEMEC para professora pedagógica, tomou posse no cargo em 1997. Graduou-se em Pedagogia em 2004 e, em 2007, cursa Pós-graduação/*Lato Sensu* em Tecnologia e Informática Educativa na PUC-RIO.

A respeito da atuação no magistério, Terezinha revela:

A minha referência, de alguma forma, nem foi tanto o que tinha aprendido no IEP, mas a forma pela qual eu fui ensinada. Já atuando em escola municipal, tive uns momentos de Formação Continuada para a Educação Infantil e aquilo tudo ali me assustava porque eu não tinha o conhecimento teórico sobre as questões abordadas [...]. No início fiquei perdida, pois não conseguia associar o que era trabalhado nas formações e o que eu fazia na prática. No ano de 1999 fui transferida para a escola Edson Luis, no bairro do Guamá, na qual me encontro até hoje, e vim trabalhar com os ciclos. Até então, nunca tinha ouvido falar em ciclos e nem sabia muito bem o que era. Muitos colegas que entraram na mesma época que eu e as professoras mais antigas, falavam várias coisas que causavam muita polêmica, sobre o que era o ciclo e uma interpretação equivocada de que o aluno passava sem aprender, que não tinha prova e várias coisas que eu ia falando junto com as outras professoras porque eu não tinha conhecimento.

Nos dois primeiros anos, trabalhou com a Educação Infantil na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (E.M.E.I.F) Augusto Meira Filho, no bairro do Benguí e, no ano de 1999, foi transferida para a Escola Municipal Edson Luis, na qual se encontra até os dias atuais, para trabalhar com os ciclos iniciais de ensino. É lotada na Sala de Informática e atua como professora de Informática Educativa para atender por semana onze (11) turmas de alunos da Educação Infantil, Ciclo Básico I e II.

As turmas atendidas por Terezinha são dos professores regentes que ao realizarem a HP de 2ª a 5ª feira são liberados da docência um dia na semana para estudarem. Dependendo da sua carga horária de trabalho, tal atendimento varia, de 4h a 8h. Situação que também é usufruída pela professora *Terezinha* na 6ª feira, ao fazer com que não esteja em sala de aula com os alunos nesse dia.

A professora em questão não atua em outra rede de ensino, tanto que sua carga horária de trabalho se concentra na SEMEC com 240 h, em dois turnos de trabalho na escola.

O tempo que Terezinha atua na escola não foi contínuo. Teve que se afastar de suas atividades docentes por um período de oito meses, no ano de 2004, em decorrência de licença para tratamento de saúde.

A professora participou da formação continuada do PROSEI durante os cinco anos de sua vigência. Priorizou, em sua formação, ações voltadas para a Educação Ambiental, Letramento, Currículo, Avaliação, Informática Educativa, Projeto Pedagógico e Relações Interpessoais. Desde que entrou RME de Belém, participa constantemente de formação continuada ofertada pela SEMEC, inclusive, no ano de 2005, da formação no ECOAR.

A professora acredita em algumas questões decisivas em sala de aula para que o aluno aprenda, tais como: conhecimentos específicos; experiências dos professores e alunos; saberes pedagógicos e o conteúdo das disciplinas. Como contribuição a isso, elege a formação continuada na Universidade e na escola como importante para a atualização do professor por proporcionar a aquisição de competências, atitudes, formação política e sindicalização.

A professora Olga tem 31 anos, casada, um filho, cursou Ensino Médio Normal no IEP e concluiu em 1996, ano em que também ingressou na SEMEC, por meio de concurso público, para atuar como professora de Educação Infantil, em unidade anexa à E.M.E.I.F Padre Leandro Pinheiro, no bairro do Guamá. Depois, passou pela E.M.E.I.F Donatila Santana Lopes, no bairro do Farol, em Mosqueiro, ao atuar com os ciclos de ensino. Graduou-se em Pedagogia no ano de 2001 e concluiu sua Pós-graduação - *Lato Sensu* em Educação Infantil pela UEPA em 2003. No período entre a graduação e a Pós foi transferida para a E.M.E.I.F Edson Luis, onde atua como professora nos CB I e II de ensino, função que desempenha até hoje na escola.

Em seu depoimento Olga desvenda:

[...] comecei como professora no ano de 1996. Vim do curso de Magistério do IEP que como você sabe é muito deficiente. Foi com essa formação que ingressei na Rede Municipal de Ensino de Belém [...]. Antes eu atuava ministrando aula de reforço em casa e também em escolas comunitárias, conveniada com a SEDUC, atendendo crianças da educação infantil. Isso não era nada certo, pois um mês eu recebia e passava dois sem receber. Eu não tinha a formação necessária [...].

Na mesma condição da professora Terezinha, encontra-se a professora Olga, ao trabalhar 240h na escola, mas com um diferencial, visto que atende a uma turma pela manhã e outra no intermediário.

A professora considera a HP um momento de formação pessoal e coletiva do professor, já que ao se garantir um dia na semana de atividades para aperfeiçoarem a sua prática, contribui à melhoria do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula. Porém, não considera como um momento para a realização de pesquisa propriamente dita.

Participou das ações formativas e continuadas do PROSEI durante quatro anos e, dentre as principais ações vivenciadas, destaca as abordagens teórico-metodológicas do ensino de Português e da Alfabetização, a Avaliação, o Currículo, a Informática Educativa e a Alfabetização e Letramento.

Olga não atua em nenhuma entidade representativa de professores, todavia, desde que entrou na RME de Belém, participa constantemente de formação continuada ofertada pela SEMEC e, no ano de 2006, participou também do ECOAR.

A professora em questão compartilha do mesmo pensamento da professora Terezinha ao apontar os conteúdos das disciplinas; as experiências dos professores e dos alunos e os vários saberes como pré-requisitos indispensáveis ao professor para que ocorra aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Além disso, identifica a formação continuada na Universidade e na Escola; o conhecimento técnico e científico; as competências e atitudes como condição importante para a formação do professor.

Joana, outra professora que se desvela ao afirmar:

Formei de professora primária em 1978 [...]. Prestei concurso para a SEMEC em 1979 e para a SEDUC em 1980. Eu comecei em fevereiro de 1980 até 1983, como professora de 1ª a 4ª séries, e logo de início eu peguei uma turma de 1ª série, que naquela época já era um calo na educação, pois era turma de alunos bi, tri e tetra repetentes. Foi uma experiência terrível, tanto é, que eu cometi muitos erros e muitas falhas, mas que no transcórrer dessa trajetória eu consegui superar algumas delas. [...] foi quando me licenciéi em nível superior pela UFPA e atuei bastante tempo, uns 18 anos, de 5ª a 8ª séries [...] foi uma nova experiência que gostei muito. Em 1999, eu vim para a escola Edson Luis e fui atuar com ciclos I e II. O que me motivou a voltar para os ciclos iniciais foi o fato de que, eu observa-

va que os alunos de 5ª a 8ª séries tinham certos vícios, umas falhas vistas em minha avaliação e acreditava que era problema lá, na base da escolarização; eu precisava ir até lá para ver o que acontecia com esses alunos, porque eles cometiam erros primários - e que o professor de 1ª a 4ª série deveria ter ensinado. Eu percebia que os alunos chegavam à 5ª série, por exemplo, escrevendo seu nome com todas as letras maiúsculas, faziam assinaturas com abreviaturas fora do lugar.

Essa professora de 48 anos de idade, casada, tem duas filhas, fez Ensino Médio Normal na Escola Estadual Prof. Orlando Bittar, no final da década de 70. Licenciou-se em Letras e Artes, em meados de 1980, e especializou-se em Leitura e Produção de Textos pela UFPA.

Tanto a graduação quanto a especialização foram concluídas após estar atuando como professora. No magistério, trabalha há vinte e sete anos e está, portanto, próxima da aposentadoria.

A professora Joana desenvolve as atividades docentes na E.M.E.I.F Edson Luis, desde 1999, e atualmente é lotada na Sala de Leitura desta escola. Mas, anteriormente passou por outras escolas municipais, como as escolas, Rui da Silveira Brito e Padre Leandro Pinheiro.

Possui 240 horas de trabalho na escola, atende a dezoito (18) turmas, distribuídas entre alunos de Educação Infantil e CB I e II. O atendimento nesse ambiente educativo acontece de forma diferenciada da sala de aula, visto que os alunos são atendidos uma vez por semana, em sessões que duram dois tempos de aula.

Diferente das professoras Terezinha e Olga, Joana trabalha na Rede Estadual de Ensino como docente em sete (07) turmas do Ensino Médio. Dessa forma, entre a SEMEC e a SEDUC, totaliza uma carga horária de trabalho no magistério de 350 horas.

Joana afirma que não tem carga horária para participar de pesquisa e nem de associações de professores nas escolas em que trabalha.

Com relação à formação continuada, participou de todos os cinco anos de duração do PROSEI ao eleger, como prioritárias, atividades voltadas às questões avaliativas; às abordagens teórico-metodológicas das áreas de Português, Ciências, Matemática, Geografia e História. Contudo, em 2006, prossegue sua formação ao participar de formação continuada oferecida pela SEMEC, em particular, o ECOAR, desde 2005.

A professora crê que os conhecimentos específicos de sua formação; as experiências de alunos e professores; os diversos saberes; as fases de desenvolvimento e o conhecimento prévio do aluno e a realidade na qual ele vive são questões

temáticas que precisam ser levadas em consideração pelos professores em sala de aula para que o aluno aprenda. E, acrescenta que o entendimento dessas questões é aprimorado pelo professor ao ter acesso ao conhecimento técnico e acadêmico; a formação inicial e continuada tanto na Universidade quanto na escola; a formação política e sindical, além da formação tecnológica e artística do professor.

Para entender as afirmações das interlocutoras é importante incorporar a elas a discussão teórica mais ampla e ver com quais concepções de educação e formação de professores elas se identificam ou se contrastam.

Com vistas ao desenvolvimento de ações propícias a atender as necessidades das professoras foram desencadeados processos formativos viabilizadores de melhoria da teoria e da prática pedagógica delas mediante experiências formativas e continuadas. Nessa contextura, faz sentido analisar a natureza e as particularidades do processo formativo do PROSEI. Questão a qual passo desenvolver na seção seguinte.

#### **4. O PROSEI: natureza e particularidades do processo formativo das professoras em Belém.**

Segundo registros em documentos como jornal O Tucunduba (2002 nº 1 e 2; INFORMATIVO, 1999) o PROSEI foi implantado na cidade de Belém em abril de 1999 e durou até junho de 2005. Este projeto resultou da parceria estabelecida entre a UFPA - Centro de Educação (CE) e NPI; PMB - SEMEC e SECON e a empresa Raytheon, com sede no Estado do Rio de Janeiro<sup>43</sup>.

O PROSEI iniciou ao contactar com os representantes das Universidades e depois ao sensibilizar as professoras na escola, como expressam as vozes a seguir:

[...] o primeiro contato da empresa por meio de seu gerente foi com as universidades que na ocasião se manifestaram de diferentes formas, como o interesse de conhecer o programa porque de qualquer maneira era contemplação de recurso [...]. Conseqüentemente, nós começamos um trabalho

<sup>43</sup> As equipes, interlocutores e instituições envolvidas no PROSEI estavam organizados da seguinte forma: *Coordenação Geral* – Prof<sup>a</sup> Aldalice M. C. Otterloo (PMB/SEMEC); *Formação Continuada* – Prof<sup>a</sup> Jane Sampaio (PMB/SEMEC), Prof<sup>a</sup> Eliana Felipe (UFPA/Centro de Educação) e Prof<sup>a</sup> Georgina Cordeiro (UFPA/Centro de Educação); *Formação Profissional* – Indalécio Pacheco e Soraya Corrêa (PMB/SECON); *Educação de Jovens e Adultos* - Prof<sup>a</sup> Selma Pena (UFPA e PMB/SEMEC); *Construção da Agenda 21* - Maria das Graças Costa (FASE), Ilma Bittencourt (CEPEPO), Ana Maria Sgrot (UNIPOP) e Daniele Santos (APACC).

Nas esferas administrativas estavam a Prof<sup>a</sup> Ney Cristina como Diretora do Centro de Educação da UFPA, Edmilson Rodrigues como Prefeito de Belém e Diomar Silveira na condição de Gerente do Programa de Educação na Amazônia da Raytheon Brasil (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA, 2006).

com as quatro escolas municipais e uma em regime de convênio com o Estado. Nós tivemos um ciclo inicial de contato com essas escolas que chamamos de oficinas de sensibilização. Nessas oficinas falávamos da iniciativa em parceria, que se criava certo grau de motivação, porque a proposta era sempre que os professores e as escolas aderissem ao processo de formação (COORDENADORA LUIZA).

[...] nós fizemos a sensibilização em todas as escolas e os professores que se interessassem e quisessem participar preencheriam a ficha de inscrição. A procura foi muito grande, mas não houve a necessidade de fazer seleção porque todos participavam e a gente contemplaria 100% dos inscritos (COORDENADORA MARTA).

No tocante à situação local, a partir de 2000, foram integradas ao projeto as ONG's mencionadas anteriormente, com o intuito de envolver e ampliar forças para o sucesso do projeto.

Estabeleceu-se, dessa forma, uma rede integrada para envolver as mencionadas organizações, o poder público municipal e a sociedade civil, cuja intencionalidade era transformar em políticas públicas municipais a experiência formativa vivenciada no projeto após o término do seu financiamento (O TUCUNDUBA, 2002, Nº 1). Fato que, apesar dos conclames de quem vivenciou o PROSEI, não se concretizou, conforme as falas a seguir:

[...] consistia em sensibilizar as secretarias de educação dos municípios para a necessidade de assumirem as experiências formativas para torná-las políticas públicas em educação. É pena que isso não aconteceu na prática (FORMADORA).

E mesmo se o governo tivesse interesse de transformar essas atividades em política educacional talvez não contemplasse tudo porque era uma dimensão muito grande (PROFESSORA OLGA).

[...] tinha um recurso e um tempo previsto para acabar, infelizmente ele acabou e não se tornou política pública como esperávamos (PROFESSORA OLGA).

A área de abrangência do Projeto foi a bacia do Tucunduba localizada na zona leste de Belém, no entorno da UFPA, a qual atinge os bairros de periferia do Guamá e Terra Firme. Conforme mencionado na seção 3, esses bairros foram beneficiados com o projeto por se tratarem de realidade cujas condições sócio-econômico-educacionais e culturais são bastante adversas à maioria de seus habitantes, em torno de vinte e sete mil habitantes (27.000), o que correspondia, naquele momento, a cinco mil e duzentas famílias (5.200), aproximadamente (idem).

O PROSEI teve como objetivo estratégico, conforme seu Boletim Informativo (2002), promover o desenvolvimento sustentável na área do Tucunduba para a melhoria da qualidade de vida dessa população e elevação do nível de escolaridade

de pais e mães de alunos, por meio da formação profissional e, a partir da formação continuada dos professores, técnicos e servidores das escolas desenvolver ações viáveis de permanência com sucesso de alunos na escola. Para tanto, usou-se como estratégias a atuação em três eixos: qualidade pedagógica e social na educação, geração de trabalho e renda, e o desenvolvimento da consciência social e ambiental da comunidade local (O TUCUNDUBA, 2002, nº. 1).

No início, as ações do PROSEI foram direcionadas às escolas municipais Parque Amazônia; Edson Luis; Stellina Valmont e Solerno Moreira e a Associação de Moradores da Terra Firme, a última em regime de convênio com a SEDUC. No ano de 2001, foram inseridas mais quatro (4) escolas: Povo Carente, Universal, Gabriel Pimenta e Celso Malcher, de caráter comunitário, que totalizou um número de nove (9) escolas beneficiadas.

O PROSEI atuou em quatro (4) linhas de ação e teve como foco a realidade escolar, que foram: Formação Continuada, Formação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e a Construção da Agenda 21 do Tucunduba.

A linha 1 - Formação continuada - direcionada à formação de professores/as, técnicos/as e servidores/as de apoio e de secretarias das seguintes escolas<sup>44</sup>: Associação de Moradores do bairro da Terra Firme; Associação Comunitária Gabriel Pimenta; Associação do Povo Carente da Terra Firme; Centro Comunitário Universal; Escola Estadual de Ensino Fundamental Celso Malcher; E.M.E.I.F Edson Luis; E.M.E.I.F Solerno Moreira; Parque Amazônia e E.M.E.I.F Stellina Valmont.

---

<sup>44</sup> Segundo registro em Relatório de 2004 do projeto, no período de execução do PROSEI (1999-2005), houve um fluxo de saída e entrada de professores e escolas no projeto como a saída de professores das escolas comunitárias Universal e Povo Carente, ocasionada pelo término de seus contratos e entrada de novas escolas como é o caso da Celso Malcher.



Foto 7 – Formação continuada de professores/as na UFPA – Seminário “A Escola Fala”  
Fonte: PROSEI (2002)

Para os gestores do PROSEI (INFORMATIVO, 2001; O TUCUNDUBA, 2002, N<sup>o</sup>1) a linha sobre Formação continuada é entendida como uma das mais importantes, por considerar a educação como instrumento de transformação social em que as pessoas são vistas como sujeitos históricos os quais ajudam a construir uma sociedade democrática e participativa na qual seus direitos sejam respeitados.

Ela é importante, também, por ser um eixo articulador que acontece no processo de permanente busca de conhecimento e garante ao profissional da educação avaliar sua prática docente, associada a um coletivo, no qual os pares dialogam sobre o trabalho desenvolvido no ambiente de sala de aula, de forma a fundamentar a nova prática que se constrói nesse movimento contínuo (idem).

A formação continuada desenvolvida pelo PROSEI possuiu certos aspectos diferenciados de quando se concebe uma proposta de formação continuada de professores.

No início muitas questões se impuseram no projeto, mas devido à preocupação dos gestores locais pela relevância e viabilidade da proposta, as instâncias superiores do PROSEI tiveram o respeito ao considerarem as falas das professoras que clamavam por uma formação continuada a qual, para ser de qualidade, deveria responder as suas necessidades formativas e estivesse voltada à realidade escolar em que estavam inseridos.

O PROSEI concebido com a participação de todos garantiu as reivindicações das professoras porque suas vozes foram ouvidas, o que garantiu a construção da proposta formativa de acordo com suas necessidades. As considerações externas reforçam esse envolvimento:

O PROSEI sempre esteve disposto a ouvir o que os professores e a escola tinham a dizer. [...] Os cursos do PROSEI eram diferentes daqueles que eu costumava fazer em que os professores se deslocam para o local onde está sendo ofertado e que depois você volta para a escola e aquilo que você ouviu ficou lá mesmo, não havia uma seqüência e um retorno para a prática do professor (PROFESSORA JOANA).

[...] a construção do PROSEI, no início, aconteceu por meio de levantamento em questionários em que nos solicitavam sugestões para trabalhar as demandas da escola [...] eu creio que nós da escola sempre sugeríamos e eles tentavam verificar o que a escola estava querendo e procuravam adequar aos nossos objetivos (PROFESSORA TEREZINHA).

Percebo que as atividades da formação continuada do PROSEI foram elaboradas em função de um levantamento das necessidades relatadas pelas professoras que delas participavam. Para as professoras significa dizer que:

[...] quando ia começar um determinado módulo a coordenação do PROSEI chamava os professores para saber que temáticas queriam, porque queriam e como gostaríamos que fossem tratadas (PROFESSORA OLGA).

Então, era um processo de troca em que à medida que os responsáveis pela formação do PROSEI escutavam os professores das escolas ia se estruturando a formação e se construía os demais módulos dos cursos (PROFESSORA JOANA).

Nas falas das coordenadoras e da formadora, constato o cuidado que o PROSEI tomou para desenhar a proposta de formação continuada:

[...] a formação foi muito organizada, por que a equipe que assumiu com muito boas intenções, tinha também a preocupação de discutir conosco a concepção do projeto, os teóricos, as propostas de formação e nesse movimento nós montávamos nossas pautas de trabalho para levarmos às escolas, discutindo com os professores e acompanhar [...] o trabalho deles (FORMADORA).

[...] iniciamos fazendo contatos com as pessoas e instituições envolvidas no projeto. Começamos com os problemas da escola, conversando com os professores, com os gestores da Secretaria de Educação, com a Secretaria de Planejamento do município [...] (COORDENADORA MARTA).

E a gente sempre trabalhou com a idéia que o programa deveria ser construído a partir daquilo que o professor considerasse necessário para a escola, para a formação dele e da sala de aula (COORDENADORA LUIZA).

Verifico a preocupação na transparência e na construção democrática da formação continuada do PROSEI, uma vez que a participação da coletividade na avaliação e na proposição de ações formativas foi decisiva aos rumos que a formação continuada tomou. Assim, as formadoras também tiveram papel relevante nesse contexto, haja vista terem otimizado a formação, principalmente, ao participarem de grande parcela das atividades formativas na escola. Esse sentimento se manifesta nas falas das professoras e coordenadoras a seguir:

[...] os formadores vinham para a escola no dia de HP e realizava a formação seguida de acompanhamento em outros momentos (PROFESSORA TEREZINHA).

[...] a formadora veio aqui (escola), conheceu nossos alunos, viu nossas dificuldades e começou a trabalhar em cima delas [...] Em 2003 quando a nossa formadora estava na escola, vinha fazer a formação cara a cara com a gente, com toda a disposição [...] ela trazia atividades às professoras, para mim, principalmente, porque tinha uma turma de CB II - 2º ano, com “n” dificuldades de leitura e compreensão (PROFESSORA OLGA).

[...] existia uma relação de cumplicidade entre o PROSEI e a escola, pois ao mesmo tempo em que os formadores vinham para dentro da escola com materiais para discutir as teorias [...] e para orientar e acompanhar a nossa prática nas HP's, os professores das escolas se comprometiam, dando o retorno com as socializações e mostrando os seus resultados em um grande evento de cunho geral e com a participação de todas as escolas envolvidas no projeto (PROFESSORA JOANA).

[...] fato de o formador estar lá junto, problematizar junto com o professor fez com que ele se sentisse muito mais seguro, mais autônomo para poder expor, discutir e defender suas idéias, de refletir sobre as relações estabelecidas na formação continuada [...] (COORDENADORA MARTA).

[...] existia o acompanhamento direto de um formador que fazia o levantamento com as professoras dos ciclos I e II nas HP's. Sentava com elas pra conversar. Era o momento que elas tinham para dar o *feed back* para o formador. Independente da HP o formador também visitava as aulas, às vezes ficava na sala de aula com a professora para vivenciar de perto os problemas de ensino-aprendizagem (COORDENADORA LUIZA).

Desde o início do projeto, os estudantes dos cursos de licenciaturas da UFPA, bem como os de magistério do NPI, foram inseridos na condição de monitores, cuja função inicial consistia em substituir as professoras nos momentos em que estas se encontravam em formação na UFPA, para que as atividades docentes com os alunos das escolas não fossem paralisadas.

Para Otterloo; Cordeiro e Sampaio (2005c, p. 7), era o momento em que:

De um lado, os estudantes das licenciaturas e do magistério, selecionados como monitores/as, ansiosos para conhecerem a escola e seus sujeitos e poderem interagir com eles a partir de concepções construídas na sua própria história escolar e das teorias estudadas na universidade e no Curso de

Magistério e, de outro, a escola pela sua dinâmica e cultura internas percebendo a entrada dos/as monitores/as como quadro suplementar que garantiria a “ordem” nos momentos em que os/as “seus/suas” professores/as estivessem na formação, no espaço da Universidade.

As professoras se deslocavam da escola para a UFPA e recebiam formação por meio de cursos e oficinas e retornavam à escola depois de algum período. Cabe perguntar: Se esses cursos eram eminentemente eventuais ou não? Em que concepção de formação estavam sustentados? Possuíam alguma articulação com a prática de sala de aula das professoras? Tudo indica que, no início, havia uma dicotomia entre o pensar-fazer do/a monitor/a e o pensar-fazer das professoras, visto que chegou a causar “certo afastamento entre professores/as e o grupo de monitores/as, uma certa disputa provocada pela avaliação das próprias crianças, favorável em determinados momentos aos monitores e, em outros momentos, aos professores das turmas” (idem, p.8).

Em um trabalho dessa envergadura como foi o PROSEI vejo que a simples substituição da professora pelo/a monitor/a deveria proceder de planejamento coletivo com estratégias de ensino a fim de garantir a continuidade das atividades didáticas e da aprendizagens dos alunos.

Havia um indício de que as ações necessitavam ser redimensionadas. Assim, a coordenação geral e a coordenação da linha de formação continuada do PROSEI avaliavam e documentavam em relatório (2004), como um momento de aprendizagem, mas também de dificuldades que, na maioria das vezes, fugia de suas governabilidades, como revela as falas de uma coordenadora e de uma professora do PROSEI:

No primeiro ano do projeto as escolas comunitárias usavam muito os monitores, pois não tinha a HP. E mesmo quando o professor municipal estava na escola em que ele optava em não usar a sua HP nós ainda colocávamos monitores. Depois a gente viu que não era muito viável. Porque era custo para o projeto e o professor acabava ficando um dia sem ir para sua sala de aula, porque ele era substituído pelo monitor (COORDENADORA LUIZA).

[...] pelo fato do bolsista vir apenas um dia na semana no lugar do professor, ele não tinha domínio da turma. Por exemplo, se saiam cinco professores na quinta-feira, cinco na sexta-feira a escola ficava meio desorganizada, porque os monitores assumiam sem uma continuidade para aquela situação de sala de aula (PROFESSORA OLGA).

No limiar dos anos de 2003, essa forma de monitoria foi repensada e começou a ser vivenciada uma nova, dessa vez, com a necessidade de dinamizar o trabalho educativo das professoras. Tal trabalho passou a ser acompanhado por to-

da semana pelos/as monitores/as e pelas formadoras das cinco escolas<sup>45</sup>, as quais iniciaram com o projeto, cuja função seria desenvolver investigação, mediante observações participativas na própria escola sobre as práticas escolares e docentes. Além disso, cabia-lhes atuar como sujeitos ativos e partícipes desse momento. Como sujeitos que contribuíssem na discussão, na problematização, no repensar das práticas das professoras e na proposição de soluções aos processos formativos, ao formarem-se e formando na contextura da escola.

Segundo relatório do PROSEI (2004), as atribuições desse novo perfil de monitor/a exigia:

- Investigação do contexto escolar por meio de aplicação de instrumentos de pesquisa e elaboração de relatórios;
- Planejamento e desenvolvimento de projetos de leitura e escrita em parceria com os professores e elaboração de recursos didáticos;
- Encontros de formação com os/as professores/as formadores/as e a coordenação da formação continuada visando aprofundar os referenciais teórico-metodológicos norteadores do Projeto Letramento e discutir/formular alternativas para os problemas enfrentados nas escolas;
- Registro das ações desenvolvidas pelo Projeto Letramento nas escolas e dos resultados obtidos.

É importante destacar que esse momento coincide com a implantação do Projeto Letramento na Escola, o qual analiso na seção seguinte.

Mas, a presença do monitor na formação continuada do PROSEI foi marcada mais por contribuições do que por atropelos, conforme registros a seguir:

Esses monitores passaram muito tempo na escola auxiliando o nosso trabalho e sua presença foi muito importante para que a formação continuada acontecesse (PROFESSORA JOANA).

[...] com os monitores [...] trocávamos figurinhas e eles nos ajudavam mesmo trazendo sugestões e diziam: “professora eu pensei nessa atividade, a senhora não quer experimentar com os alunos? o que você acha?”. No meu caso houve parceria com a Carla que foi quem me acompanhou, era muito competente e os alunos gostavam muito dela, era como se ela já fizesse parte da nossa sala de aula (PROFESSORA TEREZINHA).

E os monitores ajudaram muito no processo de acompanhamento, pois estavam mais de perto e vivenciavam as experiências de sala de aula e fazendo as avaliações também da formação (PROFESSORA OLGA).

---

<sup>45</sup> As professoras formadoras das escolas municipais foram Maria Natalina Mendes, Sílvia Cristina Rodrigues Israel, Heloisa Helena Canali, Marlúcia Cruz e Maria do Socorro Figueiredo Moura.

A monitoria aconteceu em dois momentos distintos. Primeiramente, ocorreu sem a presença da professora regente, visto que havia uma substituição dela pelo bolsista e no outro com a presença das professoras em sala de aula, com planejamento prévio e o envolvimento do formador, de forma que favoreceu o acompanhamento mais sistematizado das ações desenvolvidas no espaço escolar.

A linha Formação Continuada de Professores teve como objetivos (INFORMATIVO, 2002, p.8):

- Possibilitar a melhoria da prática docente tendo como eixo fundamental o resgate da dimensão social das ações desenvolvidas pelas escolas;
- Promover a valorização do profissional da educação, por meio de um processo de formação continuada que favoreça a elevação da qualidade da sua intervenção técnico-pedagógica, política e humana em sala de aula;
- Articular as ações de formação continuada com as ações das demais linhas do PROSEI, potencializando o trabalho das escolas para que possam contribuir com o desenvolvimento sustentável da área do Tucunduba.

Observo que os objetivos aos quais se propõe esta linha estão direcionados para a melhoria do trabalho do professor e da qualidade da educação escolar com a proximidade das necessidades do contexto social, em que os grandes beneficiários são os alunos, os pais dos alunos e a comunidade de modo geral.

Para garantir os objetivos dessa linha de trabalho, o PROSEI se apoiou em uma metodologia com a base conceitual sustentada em quatro (4) dimensões particulares, mas interligadas entre si (PROSEI 1999).

A primeira dimensão denominada de *pedagógica*, cujo objetivo centrava-se na promoção da reflexão crítica sobre o processo educativo, visto que a escola lida com vários objetos de conhecimentos, o que se torna necessário ao trabalho na perspectiva da totalidade, na qual as práticas docentes ocorrem em estreita relação com os aspectos culturais, políticos, ideológicos e epistemológicos.

A segunda dimensão, *científico-tecnológica*, voltada às áreas específicas de formação do professor, em que os saberes disciplinares e tecnológicos são construídos em espaços e tempos escolares diferenciados de modo a contribuir para a sua formação profissional. Vale frisar que tanto essa dimensão quanto a pedagógica foram realizadas na UFPA ao serem ofertados mini-cursos e oficinas pedagógicas ministradas pelos formadores das áreas afins do currículo.

A terceira dimensão, *contextual ou relacional*, se configurou no sentido de fortalecer o projeto de cada escola ao valorizar sua história, ritmos, anseios, crenças,

resistências, conflitos e seu entorno social operacionalizados pelos seminários temáticos e organizados pelas professoras atuantes nas próprias escolas e pelas oficinas de formação sócio-ambiental.

A última dimensão, a *sócio-cultural*, visou romper com a concepção de que os conhecimentos pedagógicos e científicos são os mais importantes na formação das professoras. Nessa perspectiva, outras linguagens foram importantes para a construção de conhecimentos como: a corporal, a cênica e a literária. Essa dimensão foi trabalhada por meio de oficinas de teatro, jogos integradores, o uso do vídeo como recurso pedagógico, debates e relatos acerca de documentários e filmes. Portanto, partiu-se do pressuposto da ampliação do universo simbólico do/a professor/a com possibilidades de se construir novas formas de aprendizagem, o que seria de fundamental importância para o desenvolvimento de sua prática docente. Essas dimensões são traduzidas na fala abaixo:

[...] inserimos outras ações para ajudar o professor a dinamizar sua prática docente como as oficinas socioculturais: o Vídeo na Sala de Aula; o Teatro na Educação; Jogos Educativos, além de trazer para dentro da escola o debate sobre a questão ambiental não só pela realidade ambiental dentro da escola como a realidade em seu entorno (COORDENADORA MARTA).

Recorro à análise feita na seção 2, sobre o estudo de Nascimento (1997), para associar as dimensões definidas pela autora (pedagógica e didática, histórico-cultural, da especialidade e expressivo-comunicativo) e as dimensões asseguradas no PROSEI (pedagógica, científico-tecnológica, contextual ou relacional e sócio-cultural) Dessa associação observo semelhanças entre ambas, ou seja, a pedagógica e didática com a pedagógica; a da especialidade com a científico-tecnológica; a histórico-cultural com a contextual ou relacional e expressivo-comunicativo com a sócio-cultural.

A linha 2 – Formação Profissional - foi destinada aos pais e mães de alunos/as das nove (9) escolas, que estivessem na condição de desempregados/as e subempregados; bem como jovens comunitários, na faixa etária de 16 a 24 anos, em busca do primeiro emprego; desde que sobrassem vagas não preenchidas pelos pais e mães. Os objetivos desta linha foram segundo registro do PROSEI (BOLETIM INFORMATIVO, 2002, p. 10):

- Viabilizar a formação profissional a esses pais e mães de forma que pudessem contribuir para a melhoria da renda familiar visando garantir a permanência de seus filhos nas nove (9) escolas do projeto;

- Possibilitar a requalificação dos pais e mães oriundos dos processos formativos, e viabilizar espaços alternativos para comercializar os produtos obtidos durante os cursos.

As atividades desenvolvidas dentro dessa linha objetivavam contribuir à formação profissional dos pais e mães dos alunos, no sentido de adquirir competências individuais e transpor a dimensão meramente técnica e especializada, guiando-os para a percepção dos problemas originados na realidade na qual vivem e, com isso, possibilitassem a eles o poder de organização por meio do trabalho.

Os conteúdos trabalhados na formação dessa linha perpassam pelos comportamentos, valores, habilidades para resolver problemas, tomada de decisão, incentivo ao trabalho em equipe, gênero e educação ambiental. Todos estes aspectos relacionam-se aos princípios da educação holística e da concepção dos Direitos Humanos, Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais (DHESCA).

No início do PROSEI, as atividades dessa linha desenvolveu-se pelo sistema do Laboratório Organizacional de Terreno (LOT)<sup>46</sup> o qual foi experienciado pela gestão municipal. A partir de 2001, foi dada outra conotação a formação profissional, visto que esta linha percorreu caminhos com base nas dimensões da formação continuada que possibilita a integração entre as duas linhas. As atividades seguiram três módulos chamados de laboratório vivencial e formação política e sócio-ambiental; habilidades específicas e habilidades de gestão.

A Educação de Jovens e Adultos foi a terceira linha a ser destacada na área de atuação do PROSEI. Essa linha também foi direcionada aos pais e mães de alunos/as das escolas atendidas pelo projeto que não tiveram acesso ao ensino regular ou que foram obrigados a abandonar a escola, fazendo com que não concluíssem seus ciclos de estudos. Os jovens integrantes da comunidade em situação idêntica poderiam frequentar as atividades dessa linha, desde que não fossem preenchidas todas as vagas pelos pais e mães dos alunos.

O objetivo priorizou viabilizar a autonomia desses sujeitos tendo a escola e a comunidade como local de participação, de forma que estes pudessem ter condições de melhor acompanhar a vida escolar de seus filhos.

---

<sup>46</sup> O LOT foi uma atividade de formação profissional da PMB, nas gestões petista (1997/2004), apoiada pela Raytheon para trabalhadores inseridos no mercado informal, pessoas desempregadas e candidatos ao primeiro emprego, na perspectiva de possibilitar o acesso e permanência no mundo do trabalho.

A concepção teórico-metodológica adotada nesta linha foi orientada pela Pedagogia Freireana na qual o diálogo e as realidades são referências no processo formativo dos sujeitos envolvidos na educação. É nessa realidade que surge o universo vocabular responsável pelas inúmeras possibilidades de exercício de leitura e de escrita. Outros elementos foram considerados na formação desses sujeitos como relação de gênero, educação ambiental em que houve a participação da linha Construção da Agenda 21 do Tucunduba e direitos humanos, com especial atenção ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A linha 4 – Construção da Agenda 21 do Tucunduba - contou com a participação de lideranças constituídas nas escolas atendidas pelo PROSEI; das organizações comunitárias, religiosas e culturais; dos jovens da comunidade inseridos em grupos culturais ligados a centros comunitários, igrejas e clubes; de professores/as, técnicos/as e servidores das escolas que desenvolviam a linha formação continuada.

O objetivo dessa linha foi contribuir para o desenvolvimento da consciência sócio-ambiental de todas as pessoas envolvidas nos processos formativos desencadeados pelo PROSEI, ao passo de gestar ações de intervenção em prol da melhoria da qualidade de vida nos bairros ao entorno do Tucunduba.

A base conceitual da metodologia da Construção da Agenda 21 se fundamentou na práxis em que a relação teoria/prática e ação/reflexão foram a dinâmica de combinação para mobilizar a comunidade para produzir conhecimentos, ao envolvê-la em campanhas favoráveis a uma maior integração das linhas do PROSEI e possíveis intervenções das lideranças comunitárias na realidade na qual vivem.

As atividades encaminhadas consistiam na elevação da auto-estima dos participantes por meio de dinâmicas de acolhimento e de afetividade em função do alto nível de violência existente na área de desenvolvimento do projeto e nos momentos de integração de vivência com discussão e aprofundamento de conceitos e experiências ao possibilitarem a validação e/ou reorientação de suas práticas.

A Construção da Agenda 21 foi o fio condutor que favoreceu o estabelecimento de parcerias com as ONG's mencionadas na subseção 3.2 (p. 72).

A Raytheon não se convencia de que era necessário investir em várias linhas com vários atores da escola por acreditar que a prioridade era somente o professor. Essa lógica foi contrariada em virtude dos formuladores do PROSEI insistirem na idéia e passarem a concentrar esforços para que a proposta fosse concretizada. No excerto que se segue é demonstrada essa prioridade:

[...] para nós éramos ter quatro linhas de ação que poderia reverter-se para a permanência e sucesso da criança na escola, por que no final das contas o objetivo principal era esse mesmo, criar condições para que os alunos e as alunas permanecessem na escola com sucesso e redução do trabalho infantil. E os pais e mães melhorar sua condição financeira e de escolarização para ter condições de melhor acompanhar as crianças e dos professores durante os dois anos. Nós investimos muito, de maio de 1999 a 2001 (COORDENADORA MARTA).

Mas, para garantir a sustentação do PROSEI se fazia necessário reunir as condições humanas, físicas e operacionais que se encontrara na RME de Belém. Portanto, cabe questionar: como se situava o PROSEI no âmbito da SEMEC?

Ao serem indagadas de como definiam o nível de relação estabelecido entre o PROSEI e as políticas públicas educacionais da SEMEC, todas as informantes da pesquisa foram unânimes em afirmar, cada uma a sua maneira, que o PROSEI ao ser implementado não se chocou com as diretrizes da SEMEC. Pelo contrário, existiam muitas afinidades que aproximavam as duas formas de trabalho.

No entanto, as razões que levam a tal afirmação estão sustentadas, primeiro, no fato que muitos profissionais da educação que desenvolviam atividades no PROSEI eram justamente aqueles que também o faziam na formação continuada e no acompanhamento pedagógico dentro da Coordenadoria de Educação (COED) da SEMEC.

Por tais circunstâncias, essas atividades apresentavam encaminhamentos metodológicos semelhantes, ou pelo menos, aproximados. Isso fica evidente ao ser confirmada que a discussão do Tema Gerador, uma proposta educacional da SEMEC que na época do PROSEI se tornou política pública da RME de Belém, não foi descartada ou substituída por outra.

Os mentores do PROSEI tinham a preocupação de somar aos encaminhamentos teóricos e metodológicos feitos pela SEMEC, uma vez que estavam imbuídos de fortalecer a formação dos professores que dela participavam. Vejo que houve um respeito ao trabalho educativo, o qual as professoras realizavam na escola. Com o apoio do PROSEI, percebo a contribuição na concretização da proposta educacional que ora se propunha nas escolas da SEMEC.

Essa preocupação é observada nas declarações feitas pelas informantes que participavam do PROSEI, visto que as mesmas entendiam que:

[...] eu não via como uma competição em que o PROSEI quisesse direcionar [...].vejo o contrário, o PROSEI contribuiu em algumas discussões na escola como o tema gerador, a construção do projeto político pedagógico, a avaliação, sempre buscando ajudar as escolas, se guiando pela proposta da

RME. Eu não cheguei a perceber se havia algum conflito, pois na minha visão as formações que nós professores participávamos fora do PROSEI tinham muito a ver (PROFESSORA TEREZINHA).

Na minha concepção penso que houve um casamento do PROSEI com a Política Educacional do Município de Belém. Não percebi nenhum conflito que estivesse em discordância com a SEMEC [...] tinham pessoas na nossa formação que estava ligada diretamente à COED [...]. Eu não via problema nenhum que pudesse transparecer choque (PROFESSORA OLGA).

No sentido da concepção e da linha de trabalho, eu percebia que havia uma coerência entre o que o PROSEI propunha com o que existia em nível da Política Educacional do Município de Belém. Eu penso que houve um casamento entre os dois projetos educativos, eu achei muito parecido o PROSEI com a política que estava sendo construída naquele momento (PROFESSORA JOANA).

Eu penso que aquelas formações que foram feitas na SEMEC no tempo da gestão do prefeito Edmilson foram bem dentro da visão dialógica, na perspectiva libertadora, no trabalho com os alunos, que Paulo Freire defendia (FORMADORA).

Esse processo inicial de construção foi extremamente trabalhoso, porque existia o Programa de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação, que tinha suas próprias concepções, suas próprias diretrizes, mas a nossa tentativa era de complementar esse Programa (COORDENADORA LUIZA).

Acontece que o caminho percorrido nem sempre foi de afinidades. Muitas vezes foi marcado por problemas de incompatibilidade de trajetórias, planejamento e escolhas. O que fica evidente na fala a seguir:

Essa relação do PROSEI com a política educacional foi amistosa porque a gente sempre dizia como estava fazendo. Chegou até haver uma polêmica, porque os professores que estavam conosco quando tinha a formação da rede eles optavam pela nossa (COORDENADORA LUIZA).

O primeiro problema apresentado versa sobre o acompanhamento pedagógico desenvolvido pelas equipes do PROSEI e da SEMEC nas escolas. As professoras afirmam que como a formação continuada do PROSEI acontecia toda semana, foi criado um ponto de encontro, em um ou mais dias, e tornou o trabalho mais sistematizado e contínuo, principalmente quando o formador passou a acompanhar de perto o professor na escola. Episódio não presenciado, na mesma frequência, nas formações da SEMEC, porque ocorriam em momentos eventuais na RME. A formação ficava nas escolas sob responsabilidade da coordenação pedagógica para serem encaminhadas na HP e seria complementado com o acompanhamento pedagógico realizado pelos técnicos-referências<sup>47</sup>, pois fazia parte do enca-

---

<sup>47</sup> Termo técnico criado durante a gestão do Prefeito Edmilson Rodrigues (1997-2004) para se designar aos professores e técnicos da SEMEC/COED que desempenhavam suas atividades de formação

minhamento sistemático do trabalho da SEMEC o acompanhamento pedagógico fora da HP das professoras para não haver a interferência na dinâmica interna da escola. Eu mesmo na condição de técnico-referência fazia esse acompanhamento a fim de responder as demandas gerais da escola e específicas ao trabalho da equipe a qual fazia parte.

Não posso afirmar, mas constato indícios de que havia algum obstáculo no encaminhamento da formação continuada da SEMEC pela escola, apesar de tal fato ser silenciado pelas professoras entrevistadas. Tanto que, de acordo com as diretrizes da Escola Cabana, a HP acontecia diariamente.

Não custa lembrar que, muitas vezes, a coordenação pedagógica da E.M.E.I.F Edson Luis dividia a tarefa de organizar a HP com outras de rotina da escola. Além disso, as professoras priorizavam a formação continuada e o assessoramento pedagógico realizado pelo PROSEI, pois, quando a formação continuada da SEMEC coincidia com a do PROSEI, a escola, em conjunto com as professoras, decidia em optar por esta última em virtude de estarem habitualmente envolvidas com essas atividades. As falas a seguir apontam os problemas postos por uma professora e uma coordenadora:

Os técnicos-referências da SEMEC não vinham nas HP's como vinham os responsáveis pelo PROSEI [...] para fazer o acompanhamento junto a um número significativo de professores e consistia em realização de atividades, debates sobre as dúvidas que existiam (PROFESSORA TEREZINHA).

[...] havia a equipe que fazia o assessoramento por parte da SEMEC e tinha a que fazia por parte do PROSEI dentro de um trabalho que a escola vinha desenvolvendo. Só que não era algo articulado e planejado conjuntamente esse encontro deles. Inclusive quando coincidia de estar tanto técnicos da COED quanto do PROSEI, os professores da escola [...] priorizavam mais as ações do PROSEI porque já estávamos mergulhados nesse trabalho (PROFESSORA OLGA).

As professoras não percebiam problemas em suas escolhas, sempre favoráveis às participações no PROSEI. Porém, acredito que tal episódio criou um clima de instabilidade, uma vez que ao serem feitas as escolhas, priorizava-se uma formação em detrimento de outra. Portanto, apesar das coincidências, as propostas de organização dos planejamentos coletivos das formações das professoras da RME ficaram no campo das intenções, sem que se vislumbrasse efetivamente em prática.

Diante de tal contexto, muitas professoras não entendiam porque isso não se concretizou, salvo em tempos que coincidia de a escola estar discutindo uma temática e as presenças na formação e no assessoramento do PROSEI e da SEMEC aconteciam no mesmo momento, haja vista as intencionalidades e concepções de formação eram bastante parecidas.

Nessa dinâmica, escolas e professoras se beneficiavam. Em muitos casos, eram propostas da SEMEC, mas também eram demandas da escola para o PROSEI. É o que se nota quando a professora Joana se reporta a formação, ao afirmar que “[...] com relação às atividades formativas, eu vejo que a formação do PROSEI foi mais eficaz, se comparada com a formação realizada exclusivamente pela SEMEC, que era mais esporádica e não atingia todos os segmentos da escola”.

Não significa dizer que o conteúdo da formação continuada da SEMEC era de menor valor. Pelo contrário, no período de 1997 a 2004, vieram a Belém, para assessorar o trabalho da SEMEC, vários teóricos brasileiros de renome como Miguel Arroyo, Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmam, Vitor Henrique Paro, Celso Vasconcelos e tantos outros como aponta as falas da formadora e da professora Joana:

[...] na época vieram bons profissionais de renome à Belém, na área da educação infantil e outras e as professoras diziam: “olha professora tudo aquilo que nós vimos com a senhora, àquela professora que veio de Brasília falou também e eu ficava muito emocionada em saber que estava trazendo questões significativas para elas”.

Eu vejo que apesar de ter vindo muita gente boa de fora do Estado, com certa experiência em nível de Brasil, para fazer as formações da SEMEC, ainda assim eram feitas mais por categorias e modalidades de ensino.

Afirmo, mais uma vez, como alguém que vivenciou esse processo ao lembrar que a formação continuada da SEMEC consistia em um trabalho de parceria e divisão de responsabilidades entre escola e órgão central, e, para viabilidade e exequibilidade da sua proposta educacional, algumas escolhas foram feitas como ofertar cursos, palestras, seminários, conferências e outros eventos por temáticas e categorias de interesses particulares dos/as professores/as. As direções e coordenações da SEMEC consciente de que era inviável a freqüência de todos os profissionais às formações de cunho mais geral delegava à escola a escolha livre e espontânea de quem freqüentaria as formações com a incumbência de socializar na escola as discussões e encaminhamentos tomados nessas formações. Quando a formação caminhava para as questões mais específicas da educação infantil, dos ciclos iniciais, da EJA, das áreas afins de conhecimento, deveria acontecer o mesmo

comprometimento. Isso se deve ao fato da RME de Belém ter um universo maior de profissionais e não daria para todos serem atendidos simultaneamente nos encontros de formação.

Porém, essa dinâmica funcionou muito pouco, porque o comprometimento com as questões tratadas na formação ficou sob domínio dos/as professores/as e o efeito multiplicador não ocorreu como se pretendia.

Na realização das formações continuadas da SEMEC, um grupo minoritário de professores/as fazia manifestações políticas e sindicais, pois não concordava com a política educacional da época e usava o momento de formação como palco de suas reivindicações.

Concordo que qualquer proposta educacional e de formação de professores para surtir resultados positivos, precisa estar vinculada às boas condições de trabalho e salariais de todos os profissionais que fazem a educação. Agora, entendo que reivindicar essas condições nos momentos em que o/a professor/a está se “formando” não é oportuno, uma vez que existem fóruns específicos para fazê-lo. Até porque a discussão participativa em fóruns, congressos e encontros foi uma prática constante no governo petista em Belém.

Destaco na seção seguinte, de forma mais específica, os percursos da formação continuada das professoras ao dividir em duas sub-categorias de análises estabelecidas mediante a fala das professoras, coordenadoras e formadora entrevistadas. A primeira diz respeito às ações formativas desenvolvidas no PROSEI. A segunda, não menos importante, versa sobre as repercussões das experiências formativas na prática docente das professoras.

## **5. Percurso da Formação Continuada do PROSEI sobre os olhares das professoras, coordenadoras e formadora**

### **5.1. Ações formativas e sujeitos partícipes**

As atividades de formação continuada de professores foram organizadas e trabalhadas de maneira presencial. Foram complementadas com diversas atividades como: leitura e produção de textos, pesquisa bibliográfica e trabalho de grupo desenvolvido pelas professoras nas escolas.

Do ponto de vista operacional, a dinâmica de funcionamento da formação continuada, foi constituída por cinco atividades: Núcleo Básico; Núcleo Específico; Atividades Livres; Seminários Integradores e Seminários Temáticos.

Com relação ao início do processo de formação continuada, ocorrido em agosto de 1999, com desenvolvimento do plano de formação continuada, foi proposta às professoras participação nos módulos I, II e III do Núcleo Básico e em uma quarta atividade, dividida em seis módulos do Núcleo Específico, em conformidade com a área de interesse de cada docente. Os quadros a seguir descrevem a estrutura inicial do PROSEI.

**Quadro 1 – Estrutura do Programa de Formação Continuada dos Professores**

<b>NÚCLEO BÁSICO</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>C.H.</b>
Módulo I: Relações sociais no trabalho escolar	Agosto	20h
Módulo II: Práticas avaliativas e produção de identidades	Setembro	20h
Módulo III: Autonomia e projeto pedagógico	Outubro	20h
<b>NÚCLEO ESPECÍFICO</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>C.H.</b>
Módulo I: Abordagens teórico-metodológicas do ensino de Matemática e Ciências	Novembro, dezembro e janeiro.	40h
Módulo II: Abordagens teórico-metodológicas do ensino de Português	Novembro, dezembro e janeiro.	40h
Módulo III: Abordagens teórico-metodológicas do ensino de História e Geografia	Novembro, dezembro e janeiro.	40h
Módulo IV: Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização infantil	Novembro, dezembro e janeiro.	40h
Módulo V: Abordagens teórico-metodológicas da alfabetização de jovens e adultos	Novembro, dezembro e janeiro.	40h

Fonte: PROSEI (1999).

Além da participação nesses módulos, as professoras passaram por outro estágio, no qual envolveram a realização dos Seminários Integradores, estes ocorridos em um tripé, conforme se visualiza no quadro abaixo:

**Quadro 2 – Seminários Integradores**

<b>SEMINÁRIOS</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>C.H.</b>
I. Interdisciplinaridade e Prática Pedagógica	Agosto/1999	20h
II. A Escola Fala: socialização de experiências escolares bem sucedidas	Janeiro/2000	
III. Avaliação do Plano de Formação	Fevereiro/2000	

Fonte: PROSEI (1999).

Nessa estrutura, é possível perceber que o *Núcleo Básico* se articulou com a dimensão pedagógica da formação continuada ao funcionar por meio de mini-cursos, com interesses comuns a todos os participantes da formação continuada. Aconteciam às 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> feiras, com uma carga horária de 60h, com turmas e professores de diversas áreas afins.

O *Núcleo específico*, em articulação com a dimensão científica da formação continuada, funcionou por meio de oficinas pedagógicas, com carga horária de 40h e acontecia com um encontro semanal, o qual tinha duração de 4h, e, em geral, eram realizados aos sábados.

As *atividades livres* foram desdobramentos dos dois núcleos mencionados, cuja função consistiu em aprofundar os estudos anteriormente iniciados e se desenvolveram por meio de mini-cursos e oficinas pedagógicas. Essas atividades começavam ao término do Núcleo Específico e, também, aconteciam aos sábados com um encontro semanal, com carga horária total de 20h.

Por sua vez, os *Seminários Integradores* se constituíram em ricos espaços de socialização e trocas de experiências, cujos resultados de pesquisa e das práticas didático-pedagógicas eram divulgados em encontros coletivos ao ter por objetivo promover às professoras uma visão totalizadora sobre o processo pedagógico, visto que trabalhos de diferentes campos de saber eram debatidos e analisados. Essa atividade articulou-se com a dimensão relacional da formação continuada.

Enfim, os *Seminários Temáticos*, com a mesma finalidade dos seminários integradores, só que engendrados pelo relato das experiências vivenciadas pelas escolas com vistas a problematizarem os seus projetos pedagógicos, anseios, necessidades e fraquezas acumuladas no transcorrer de suas existências profissionais.

É possível visualizar nas falas das coordenadoras e professoras do PROSEI como funcionaram as atividades formativas (seminários e cursos) e sua importância para o alcance de bons resultados do projeto:

[...] tínhamos os espaços de formação mais gerais que a gente chamava de seminários temáticos, em que a escola falava sobre sua experiência, relatando sobre o que ela tinha feito (COORDENADORA LUIZA).

No decorrer dos últimos três anos de PROSEI esse redirecionamento mostrou-se acertado o que pode ser evidenciado na sistematização dos seminários integrativos “A Escola Fala” (COORDENADORA MARTA).

Eu lembro que tinha curso de teatro, de música, cursos de como usar os recursos do vídeo e da televisão, do programa TV escola em situações de aprendizagem em sala de aula (PROFESSORA JOANA).

[...] começamos a ler os referenciais sobre a elaboração do projeto, fazendo os seminários e selecionando as falas significativas, o que clareou um pouco mais nossas idéias. Tanto é que a nossa escola se tornou ponto de referência na rede pela elaboração de seu projeto [...] (PROFESSORA TEREZINHA).

O PROSEI, ao iniciar suas ações formativas, concentrou-as nos aspectos pedagógicos advindos do levantamento feito nas escolas em que apontavam para o desenvolvimento de atividades voltadas à questão da avaliação, currículo, planejamento, gestão escolar, políticas públicas e das áreas do conhecimento.

No entanto, algumas dessas ações foram redimensionadas em função do processo de avaliação<sup>48</sup> (diário, semanal e anual) desencadeado pela coordenação do PROSEI e envolvia todos os sujeitos partícipes do mencionado projeto. Essa avaliação acontecia em duas dimensões: uma interna com a participação das professoras; formadoras; coordenação local do projeto. Outra externa entre a coordenação local e a equipe financiadora do PAE, representada por uma comissão de avaliação contratada exclusivamente pela Raytheon para avaliar o desempenho do PAE e dos projetos específicos nele inseridos.

No início, a avaliação interna era feita mediante o preenchimento de questionários pelos/as professores/as, centrados muito nas atividades desenvolvidas do PROSEI, ou seja, eram avaliações do curso; dos formadores; do desempenho dos professores; dos resultados das atividades e ações formativas; da estrutura do curso; dentre outras. Porém, para as coordenadoras do PROSEI essa forma de avaliar era muito restrita e não refletia com grande intensidade os focos que se pretendiam. Essa necessidade fez com que a avaliação atingisse outros patamares, principalmente quando os avaliadores externos foram incluídos no processo, o que preponderou até o final do PROSEI.

Esse processo avaliativo foi determinante para surgir a proposição de novas temáticas formativas trabalhadas nos módulos do projeto, conforme elucida as falas das professoras:

[...] iniciamos com discussões acerca das políticas públicas, depois passamos à questão da avaliação. Essas atividades foram elaboradas em função de um levantamento das necessidades feitas a partir da escuta aos professores que participavam do PROSEI (PROFESSORA JOANA).

---

<sup>48</sup> O PROSEI contava com uma equipe de avaliadores internos e externos composta por educadores e profissionais responsáveis pelos órgãos gerenciador do projeto. Além dos monitores e formadores das escolas que contribuíam para a avaliação e redimensionamentos das ações do referido projeto.

[...] decorrente desse levantamento lembro que uma das primeiras abordagens trabalhadas na formação foi o currículo em que a escola encontrava-se com a discussão do Tema Gerador que juntamente com a avaliação foi uma reivindicação da escola (PROFESSORA TEREZINHA).

A partir de meados de 2002, inicia-se um novo momento da formação continuada no projeto, resultante do processo avaliativo anteriormente mencionado. Sendo que, dessa vez, priorizou-se o trabalho com ações inéditas, como é caso dos Cursos de Informática Educativa, de Educação Ambiental e do Projeto Letramento na Escola, conforme demonstram os quadros 3 e 4.

### Quadro 3 - Formação Continuada no período de julho de 2002 a junho de 2003

<b>ATIVIDADES / LOCAL DE REALIZAÇÃO</b>	<b>CH</b>	<b>GRUPOS PRIORIZADOS</b>
Curso sobre Teorias da Aprendizagem (UFPA)	30h	Professores e professoras
Curso de Informática Educativa (UNAMA)	32h	Professores/as e Pedagogos/as
Seminários Integradores ( NPI)	10h	Professores/as / Pedagogos/as e Servidores(as)
Oficina sobre Informação e Comunicação na Escola (UFPA)	16h	Pedagogos/as
Oficina Qualidade no Atendimento ao Público (UFPA)	20h	Servidores/as
Curso Educação Ambiental e Qualidade de Vida (NPI e UFPA) (Módulo de fundamentos teórico-práticos) (*)	30h	Professores/as, Servidores/as, pedagogas, pais e mães, e representantes de alunos/as

Fonte: PROSEI (2003).

### Quadro 4 - Formação Continuada no período de maio de 2003 a abril de 2004

<b>ATIVIDADES / LOCAL DE REALIZAÇÃO</b>	<b>CH</b>	<b>GRUPOS PRIORIZADOS</b>
1. Curso de Informática Educativa (Laboratórios de Informática da UNAMA)	32h	Professores/as e Pedagogos/as
2. Seminários Integradores: Socialização e debate do Percorso Avaliativo da Formação Continuada e da Pesquisa sobre Meio Ambiente ( NPI)	10h	Professores/as e Pedagogos/as
3. Oficina sobre Qualidade no Atendimento ao Público (UFPA)	20h	Servidores/as
4. Curso Educação Ambiental e Qualidade de Vida (NPI e UFPA) (Módulo de fundamentos teórico-práticos)	30h	Professores/as, Servidores/as, pedagogas, pais e mães, e representantes de alunos/as
5. Projeto Letramento na Escola (Escolas: Associação de Moradores, Edson Luis, Parque Amazônia, Solerno Moreira e Stelina Valmont)	200h (*)	Professores e Pedagogos
6. Projeto Educação Ambiental e Qualidade de Vida (em todas as escolas) – articulação das linhas 1 e 4, assessoradas por professores formadores, especialistas na temática.	200h (*)	Professores/as, Servidores/as, pedagogas, pais e mães, e representantes de alunos/as
7. Socialização dos resultados do Projeto Letramento nas 5 escolas com exposição dos/as alunos/as e professores/as nas diversas formas de linguagem: teatro, jogral, painel, pintura, redação, jogos com palavras, Jornal Mural, entre outros.	Uma semana, envolvendo todos os turnos.	Professores/as, Servidores/as, pedagogas, pais e mães, alunos/as e convidados

8. Seminário "A Escola Fala: intercâmbio entre as escolas dos resultados do Projeto Letramento, no ano de 2003."/ Auditório da UFPA	4h	Professores/as, Servidores/as, pedagogas, pais e mães, representantes de alunos/as e convidados.
9. Formação dos/as monitores/as e formadores/as, com carga horária de 4h mensais.	40	Monitores e formadores dos projetos Letramento e Educação Ambiental

Fonte: PROSEI (2004).

(\*) Atividades acompanhadas diretamente pelos professores formadores, desenvolvidas por meio de 20 horas mensais.

Em suma, constato que nos anos de 1999 e 2000 as atividades do núcleo básico, do núcleo específico e os seminários integradores foram desenvolvidos com cargas horárias curtas de 20 a 40h, em que foram priorizadas as questões mais gerais da escola e as abordagens teórico-metodológicas centradas nas diversas áreas do conhecimento.

Nos anos de 2002/2003, ampliam-se as temáticas abordadas com a inserção de cursos de informática educativa, educação ambiental e qualidade de vida, que mais tarde se traduziria em ação geral com o Projeto Educação Ambiental. Essas atividades também foram desenvolvidas com cargas horárias que varia entre 10h e 30h.

A informática educativa, uma ação formativa associada ao uso de outras tecnologias de informação e comunicação existentes na escola, foi destaque no PROSEI por ser entendida como uma ferramenta pedagógica riquíssima e imprescindível para a prática das professoras.

Esse propósito é revelador por parte das professoras e coordenadoras, ao identificarem preocupações em oferecer uma formação continuada que abrangesse várias frentes de trabalhos, como se observa a seguir nos fragmentos:

[...] a formação continuada em informática educativa [...] conceituo como excelente. Realizada em lugar muito bom: a UNAMA e apesar de acontecer aos sábados foi muito significativa para minha formação (PROFESSORA OLGA).

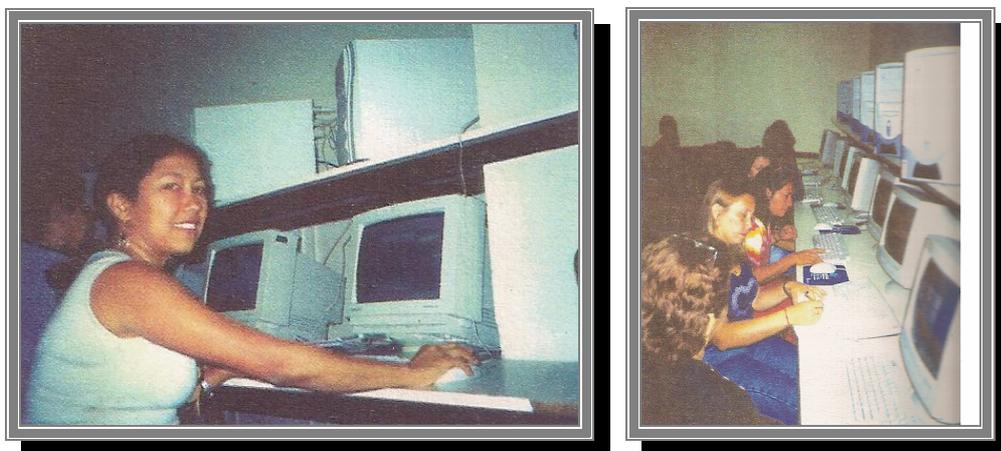
Com relação à informática [...] era interessante porque o PROSEI se preocupou em dar uma formação integral às professoras e não incluir a informática seria uma falha, pois na atualidade não se concebe mais o professor ficar alheio ao domínio dos recursos que as tecnologias têm e, que de modo geral, devem fazer parte do fazer do professor (PROFESSORA JOANA).

[...] fizemos com que todos os professores fossem capacitados em informática educativa. Fizemos uma parceria com a UNAMA durante três meses, onde todos os sábados eles realizavam atividades para usar alguns programas educativos (COORDENADORA MARTA).

[...] o próprio uso da informática na educação e em outras formações ao associar com várias tecnologias de informação e de comunicação como uma forma de inclusão das professoras (COORDENADORA LUIZA).

Segundo Felipe (2004), o uso do computador abrangeu atividades como: a construção de figuras geométricas, desenhos e textos; realização de atividades temáticas de interesse das professoras e de atividades espontâneas para exercitar suas habilidades adquiridas com o auxílio do computador; uso da internet para pesquisar e trocar correspondências via e-mail e das planilhas eletrônicas para apoiar as situações do cotidiano como cálculos e porcentagens; criação de apresentação no *Power Point*; análise de *Softwares* Educativos e desenvolvimento de projetos de aprendizagem.

É importante ressaltar que, antes de implementar o Projeto Letramento na Escola, foi necessário todas as professoras terem acesso aos cursos de Informática Educativa, ofertados durante três meses aos sábados, para que elas conhecessem os aplicativos, programas, jogos educativos, *softwares* e demais recursos tecnológicos. Ao que tudo indica, esses recursos contribuíram para o fortalecimento das atividades de leitura e escrita em andamento no projeto, uma vez que ampliou o acesso a informação mediante pesquisa na *internet*.



Fotos 8 e 9 – Professoras participando de Cursos de Informática Educativa  
Fonte: PROSEI (2003).

Registro que as professoras enfrentaram problemas na realização de atividades no Laboratório de Informática da escola em que atuam, pois os equipamentos eram defasados; estrutura diferente daquela que elas freqüentaram nos cursos; nem todas as professoras tinham domínio do computador; não disponibilizavam desse equipamento em casa ou em suas escolas e, quando, os tinham disponíveis não eram compatíveis à execução de programas e *softwares* educativos estudados nos cursos do PROSEI.

No caso Escola Municipal Edson Luis, a situação é evidente quando as professoras registram que:

Era uma dificuldade de fazer as atividades com os alunos nesse espaço porque o Laboratório de Informática da Escola Edson Luis tinha poucas máquinas. Foi então, que nesse momento, nós montamos projetos para serem desenvolvidos nesse espaço e darem apoio aos alunos à avançarem (PROFESSORA TEREZINHA).

[...] os computadores do Laboratório de Informática da Escola Edson Luis não estavam em boas condições de uso, [...] defasados e com problemas, pois ainda quando oscila a energia elétrica, apaga tudo que tem na tela e se perde o trabalho que os alunos estavam fazendo (PROFESSORA JOANA).

Nesse período destaque, no quadro que apresenta as ações formativas do PROSEI, as atividades com cargas horárias extensas, como a criação do Projeto Letramento na Escola e do Projeto Educação Ambiental e Qualidade de Vida, todos com 200h de duração.

O Projeto Educação Ambiental origina-se da necessidade de intensificar ações voltadas à área sócio-econômica ao entorno do Tucunduba decorrentes das mazelas sociais apontadas na pesquisa realizada pelo PROSEI em 2001, como a violência e a falta de saneamento básico. As ações do Projeto Educação Ambiental partiu do suposto de buscar algumas respostas ao lançar-se às experiências desenvolvidas nas escolas e resgatá-las em suas vidas como mecanismo de reflexão e revisão das práticas educacionais tradicionais.

Conforme aponta Otterloo (2005a) o Projeto Educação Ambiental construiu as condições objetivas para sua consolidação no momento em que referenciou o trabalho em parceria ao inserir as entidades comunitárias, todos os segmentos das



Foto 10 – Projeto Meio Ambiente  
Fonte: PROSEI (2003).

escolas participantes do PROSEI; os pais e responsáveis dos/as alunos/a. Nesse sentido, uma atividade marcante foi a Campanha da Educação Ambiental intitulada “Xô Sujeira! Tucunduba, esse rio é minha rua”. De início, tal atividade foi executada com a mobilização da comunidade por meio de seminários informativos e oficinas de trabalho, tendo as atenções voltadas a temas como: “distribuição e tratamento da água, saneamento ambiental, tratamento de dejetos sólidos, drenagem e tratamento de doenças, reaproveitamento de materiais e produção de materiais informativos e educacionais” (idem, p.17).

Esse projeto, por coincidir com o mesmo período de execução do Projeto Letramento na escola, teve pouca participação das professoras já que optaram por centrar esforços na questão da leitura e da escrita. É possível identificar essa preocupação nas falas das professoras:

O PROSEI investiu também na temática do meio ambiente, só que quando chegou a se discutir já foi no final do projeto e eu não conseguia dar conta, pois como foi ofertada ao mesmo tempo do Projeto Letramento, eu preferi me dedicar mais a este último [...] (PROFESSORA JOANA).

[...] a educação ambiental ficou para o final e foi casada com o módulo que foi o letramento, ministrado pela formadora que foi o que eu optei e como isso acontecia? Um sábado a formadora com o letramento e noutro era a educação ambiental com outras formadoras (PROFESSORA OLGA).

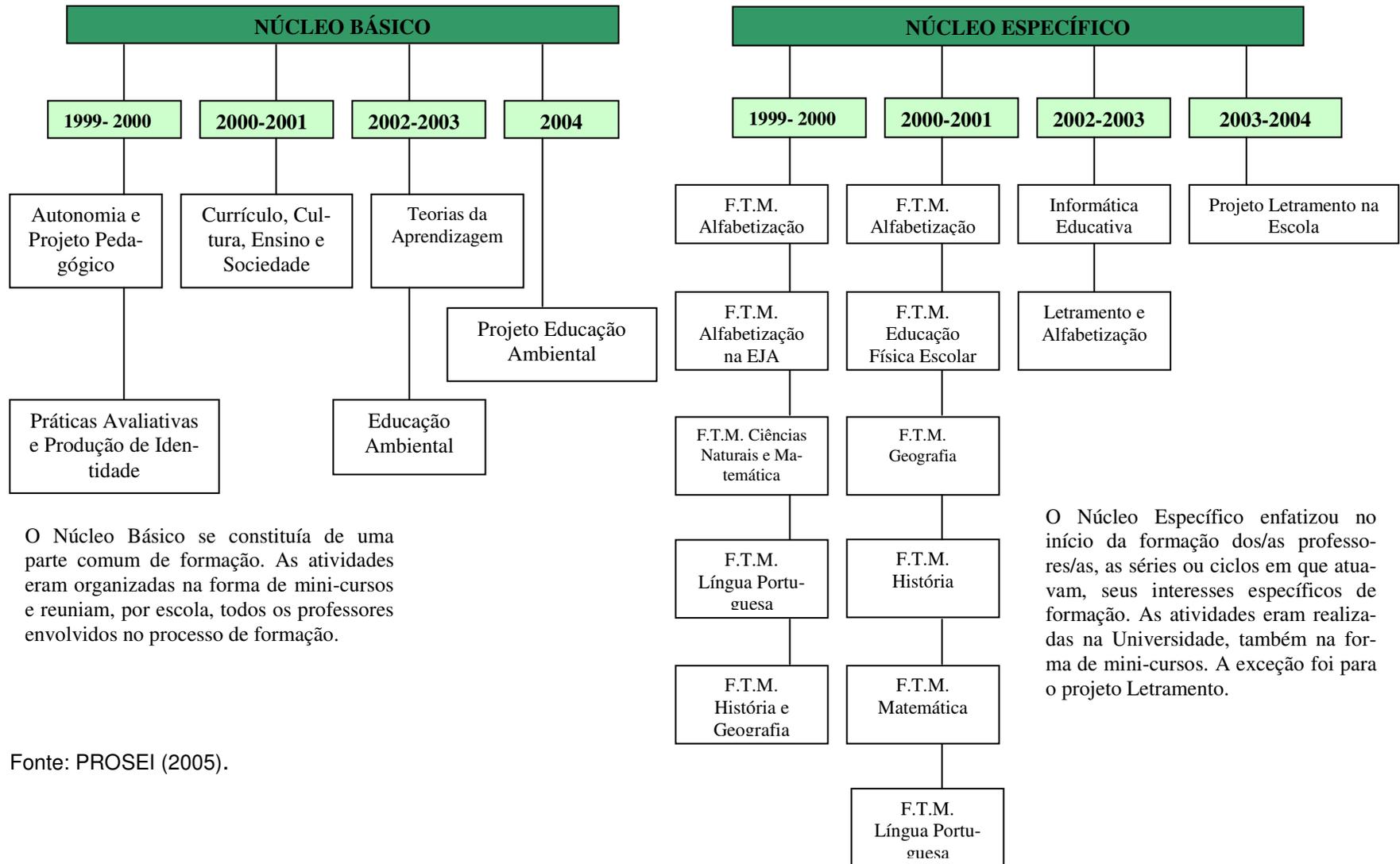
O Organograma 1 resume como foi construído o processo de formação continuada do PROSEI. Percebo que, nos dois primeiros anos do projeto (1999/2000), o Núcleo Básico centrou a formação continuada nas questões emergenciais da escola, priorizou temáticas como: projeto pedagógico, autonomia, avaliação, currículo. Nos anos finais, as preocupações foram direcionadas aos aspectos da aprendizagem e da Educação Ambiental. Esta, ao final, tornou-se ação exclusiva deste núcleo.

Com relação ao Núcleo Específico, noto praticamente a mesma lógica, ou seja, do ano de 1999 a 2001, houve concentração nos fundamentos teórico-metodológicos das áreas de conhecimento como: Alfabetização, Ciências, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa e Educação Física, ao passo que, nos anos de 2002, 2003 e 2004, as preocupações voltaram-se para áreas da Informática na Educação, Alfabetização e Letramento. Esta última culminou justamente com a implementação do Projeto Letramento na Escola, objeto do qual passo a tratar no subtópico seguinte.

O organograma abaixo mostra como foi construído o percurso formativo do PROSEI.



**Organograma 1 - Percurso Formativo dos/as professores/as**



O Núcleo Básico se constituía de uma parte comum de formação. As atividades eram organizadas na forma de mini-cursos e reuniam, por escola, todos os professores envolvidos no processo de formação.

O Núcleo Específico enfatizou no início da formação dos/as professores/as, as séries ou ciclos em que atuavam, seus interesses específicos de formação. As atividades eram realizadas na Universidade, também na forma de mini-cursos. A exceção foi para o projeto Letramento.

Fonte: PROSEI (2005).

F.T.M. (Fundamentos Teórico-Methodológicos)

### 5.1.1. O Projeto Letramento na Escola como ação formativa prioritária

Segundo registros do PROSEI (2003,2004), o Projeto Letramento na Escola surgiu, no ano de 2002, para dar continuidade ao curso de Alfabetização e Letramento promovido como evento aos professores na linha de formação continuada realizada na UFPA, nos dois primeiros anos de vigência do PROSEI.

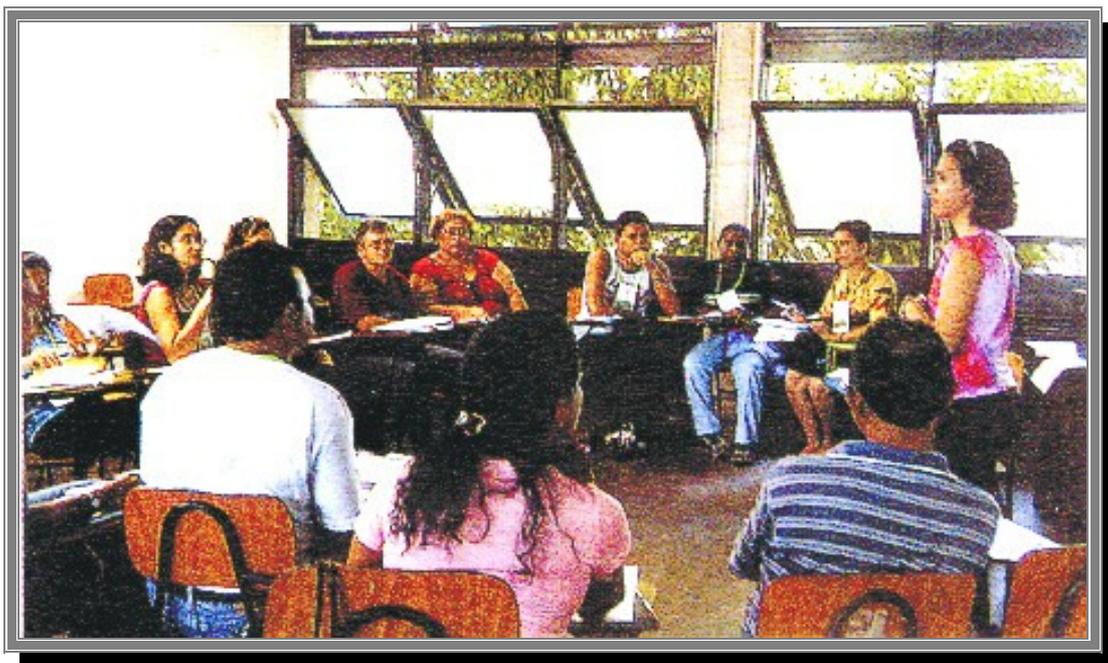


Foto 11 – Professores/as em formação no Projeto Letramento  
Fonte: PROSEI (2002).

Em decorrência do processo de avaliação, anteriormente registrado pelo pesquisador, nas escolas que integravam o mencionado projeto, alguns indicadores educacionais surgem, o que demanda a intensificação do trabalho na escola e a necessidade de especificar mais as ações a serem efetivadas em sala de aula.

As professoras participantes do curso de Alfabetização e Letramento apontavam a necessidade de mudança de percurso, ao sugerir que transferisse o “*locus*” da formação para a escola, e houvesse um acompanhamento mais sistemático no fazer diário das professoras, de forma a possibilitar a interlocução entre o processo de formação continuada; as temáticas tratadas nos cursos; e a aproximação com a realidade cotidiana dos/as alunos/as e da escola como maneira do trabalho formativo se tornar menos individualizado e frag-

mentado. O que de fato ocorreu nas escolas com a efetivação das atividades de formação continuada aos sábados e na HP das professoras. O registro a seguir comporta o acatamento dessa sugestão:

[...] passamos a utilizar as HP's dos professores que era muito pouco utilizada pela escola e pelos coordenadores pedagógicos e transformamos isso num espaço de formação, só que desta vez mediado por um professor formador que discutia com a gente, da coordenação geral, os eixos de trabalho do letramento (COORDENADORA LUIZA).

Essas atividades significaram esforços permanentes no sentido que demandaram a ampliação de ações na área de alfabetização e linguagem, transformando-se em práticas vivenciadas cotidianamente, uma vez que alargavam a gama de conhecimentos e corroboravam para o crescimento profissional das professoras. Contudo, as escolas não apresentavam os mesmos avanços significativos, de vez que não traduziam em prática os conhecimentos adquiridos pelos professores naquelas atividades e a promoção, acesso e desempenho dos alunos/as na escrita ainda era um desafio que permanecia no mesmo nível de preocupações.

Resultante desse processo, a leitura e a escrita surgem como uma preocupação recorrente no PROSEI, porque estiveram sempre no rol de assuntos a requerer atenção dos professores; dos pais; do sistema municipal de ensino, visto que os alunos há muito tempo apresentavam alto índice de dificuldades na aquisição de habilidades de leitura e escrita, ao passo que poucas soluções se viam para dar conta desse problema. Houve um redirecionamento das ações e na abordagem referentes à alfabetização, porque sendo “resignificada à luz dos estudos e pesquisas do letramento, constituiu-se, a partir daí, uma nova aposta no sentido de aproximar os objetivos do Projeto com a produção de resultados positivo nas escolas” (OTTERLOO et al; 2005b, p.15). Mas para atingir o que se planejava, necessitava-se que as professoras mudassem de postura e percebessem a si mesmas como produtores de práticas de leitura e de escrita, e as traduzissem ao experimentar atividades com os/as alunos/as na sala de aula.

A intenção do letramento era fazer com que as professoras o compreendessem como um processo sócio-histórico, no qual o uso da leitura e da escrita em práticas sociais é marcado por aspectos multiculturais e requer a

incorporação de vários significados e contextos diferenciados e, acima de tudo, fosse uma cultura alimentada constantemente nos encontros de formação continuada e na prática profissional. O que é evidenciado nos depoimentos das professoras:

[...] fomos fazendo todas as atividades propostas. Nesse percurso foi que começou o projeto Letramento [...] por ser uma ação importante, pois surgiu por necessidade posta pelos professores inseridos no PROSEI (PROFESSORA TEREZINHA).

[...] posso afirmar que para mim a grande tônica dessa formação foi a alfabetização e o letramento e, ao mesmo tempo foi a tecla em que mais o PROSEI tocou (PROFESSORA JOANA).

Ao compreender ser essa uma proposta nova e que muito se difere da tradição conservadora de entender a aquisição da leitura e da escrita presa a tempos e espaços escolares, posto que naquela há uma seqüência linear e homogênea a ser cumprida pela professora cuja preocupação central é o/a aluno/a “tirar do quadro” sem que tenha aprendido a ler. Essa forma de conceber a escrita, conseqüentemente, exige dele/a conhecer de forma mecanizada os símbolos gráficos para, só depois, passar a combinar sílabas, formar palavras, frases, textos e, por último, começar a ler. O aprendizado dos modos de funcionamento dos códigos lingüísticos e a prática da leitura são priorizados sem que se entenda muito bem a função social a que eles se prestam.

Surge o letramento como um complexo simbólico mais relacionado aos usos sociais da leitura e da escrita e associado à apropriação da capacidade de ler e escrever. Nesse sentido, “o letramento se difere da alfabetização, conceito que historicamente esteve relacionado ao domínio do código escrito” (O TUCUNDUBA, nº 1, 2002, p. 2). Assegura a formadora: “[...] para mim a coisa mais importante na sala de aula é o aprendizado do aluno no que se refere à leitura. Ele sabendo ler, eu penso que a escrita vem depois, é complementar, visto que o melhor do ensino é a leitura”.

Para Soares (2004, p. 39-40), essa diferença é clara ao assegurar que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever ; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a

leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Dessa relação, afirmo que o ato de escrever não se resume a uma simples atividade motora e, tão pouco, a codificação da fala. Escrever e ler são, concomitantemente, apropriações das características de funcionamento da escrita e o sentido cognitivo de uso pelos homens e mulheres em sua vida prática.

Acredito que iniciativas dessa natureza são de fundamental importância para a viabilidade e execução de projetos no âmbito da escola, porque garantem tanto momentos de reflexões coletivas entre atores com maneiras de pensar diferenciadas, mas focadas em interesse comum: a prática docente e o trabalho educativo da escola e a proximidade da academia com a escola e vice-versa, uma vez que esta justifica os problemas do cotidiano escolar ao conhecer e lançar mão de teorias científicas; e aquela, pelo fato de tornar seus estudos mais relevantes e aceitáveis por partir de uma realidade concreta e em constante mudança.

As escolas contempladas com o Projeto Letramento na Escola atenderam a critérios como: o fato de estarem no PROSEI desde o início de 1999, e também por possuírem, na época, o maior número de alunos matriculados em suas respectivas unidades de ensino.

O Projeto atingiu um universo, aproximado, de 110 professores dos ciclos I e II de formação de todas as áreas, por entender que não é só do professor de Língua Portuguesa a responsabilidade pelo processo de leitura e de escrita dos alunos, mas de todo e qualquer professor, haja vista ser uma condição da natureza humana e, portanto, tal responsabilidade transita por todas as áreas do conhecimento, na qual a escrita e a leiturização são vistas como objeto cultural oriundas das práticas cotidianas dos sujeitos em interação com o meio.

O objetivo do projeto era estudar a linguagem como uma constante forma de produzir sentidos, os quais nos permitam promover situações de reflexão sobre seus diferentes usos em contextos culturais também diferenciados. Para ser colocado em prática tal objetivo, fez-se necessário a realização de dois momentos distintos, porém complementares. O primeiro ocorrido no espaço da academia (UFPA), está relacionado ao uso da linguagem no currícu-

lo com atenção às funções que a linguagem assume no cotidiano das pessoas. E o segundo, ligado à formação e o assessoramento na escola aos professores dos ciclos iniciais de formação do ensino fundamental, em que eles e os formadores desenvolviam “sessões de estudos, diagnósticos das práticas de leitura e escrita das crianças, projetos de leiturização que favoreçam práticas de letramento na escola” (PENA, 2003, p. 3).

Algumas estratégias foram utilizadas para dinamizar o Projeto Letramento na Escola, dentre os quais cito o “Projeto Cartas Pedagógicas” e o “Projeto Ateliê de Leitura”. O primeiro construiu instrumentos de interlocução entre professores da própria escola e com professores/as de diferentes escolas ao trocar experiências bem sucedidas e o segundo no sentido de ampliar as possibilidades de uso da leitura e escrita mediante o acesso a várias linguagens como: filmes, músicas, livros literários e científicos (ISRAEL, 2003). O depoimento de uma das coordenadoras ilustra como foram construídas essas estratégias:

[...] o projeto começou pela revisão das práticas de formação, depois se discutiu quais recursos de leitura e escrita a escola dispõe hoje e como eles foram utilizados na sala de aula. Nesse contexto se desenvolveu um conjunto de estratégias chamado de ateliê de leitura e de escrita, [...], o professor começou a investigar e a estudar cada vez mais. Dai projetos de ação foram construídos junto com as professoras (COORDENADORA LUIZA).



Fotos 12 e 13 – Resultados dos trabalhos produzidos pelas professoras e alunos/as nos Ateliês de Leitura

Fonte: PROSEI/2004

Na Escola Edson Luiz, os ateliês de leitura incluíam professoras, pais e alunos, e colheu bons frutos, pois:

[...] tinha uma oficina de leitura que acontecia às quintas-feiras, nelas aprendíamos como trabalhar, mesmo com as crianças de educação infantil e ensino fundamental, ler imagens, ler historinhas para os colegas (PROFESSORA TEREZINHA).

[...] a professora começou a perceber a importância de usar o vídeo como recurso pedagógico, como elemento problematizador de uma determinada situação e como estímulo a fala e a participação do aluno; a escrita na medida em que o aluno vê o filme e começa a escrever sobre ele; identificando as falas, os problemas; realizando leitura de jornal, revista; conhecendo os diversos tipos de letras e construindo novas letras, novas formas de usá-las (COORDENADORA MARTA).

Ao se reportar a expectativa do trabalho na época, Pena (2003, p. 3) se pronunciou ao dizer que:

A perspectiva que orienta nosso trabalho de letramento no PROSEI é construir uma imagem positiva da professora alfabetizadora, por isso voltamos-nos mais detidamente ao cotidiano dessas docentes, compreendendo-o em suas adversidades e apresentando a leitura como algo que nos torna diferentes do que éramos antes de ler; falamos de uma leitura cujo efeito traduz Larrosa (1997) nos forma, transforma ou deforma.

Para a formadora da escola, o Projeto Letramento demonstrou avanços significativos na prática das professoras ao sintetizar.

[...] que os principais avanços bastantes perceptíveis posso resumi-lo desta forma: os professores assumem outras maneiras de se relacionar com o conhecimento e consigo mesmo enquanto professor, adotando uma postura investigativa; maior interesse e compromisso em “buscar” procedimentos metodológicos que garantam melhor formação de crianças escritoras e leitoras; a sua valorização como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e práticas de letramento contextualizadas; a importância do trabalho coletivo resultante da interação entre formador, formandos, bolsistas e coordenação pedagógica da escola; professor e alunos e a socialização das experiências vividas na escola como resultado do processo formativo.

Nesse sentido, percebo que se traçou um grande percurso de formação ao respeitar a singularidade da escola, na qual professores e formadores se encontraram e se descobriram pelo diálogo constante e troca de experiências. Alguns parece que fizeram rupturas mais rápidas, outros menos; porém, mais marcante foi descobrir que as professoras conseguiram se encontrar e avançar no trabalho alfabetizador com o uso das práticas de letramento na escola propiciadas pelo PROSEI.

## 5.2. Repercussões na prática pedagógica das professoras: avanços e dificuldades.

Dos nossos planos é que tenho mais saudade,  
 Quando olhávamos juntos na mesma direção.  
 Aonde está você agora  
 Além do aqui dentro de mim?  
 Agimos certo sem querer  
 Foi só o tempo que errou  
 Vai ser difícil sem você  
 Porque você está comigo o tempo todo  
 E quando vejo o mar  
 Existe algo que diz: a vida continua e se entregar é uma bobagem.  
 Já que você não está aqui,  
 O que posso fazer é cuidar da mim.  
**(Vento no Litoral – Legião Urbana)**

O fragmento da música da banda Legião Urbana revela o sentimento das professoras da E.M.E.I. F. Edson Luis com relação ao significado das experiências formativas por elas vivenciadas no PROSEI e, ao mesmo tempo, a lamentação pelo término e não continuidade da formação continuada do mencionado projeto.

As repercussões das experiências de formação continuada vivenciadas pelas professoras, coordenadoras e formadora do PROSEI, no tocante aos avanços e dificuldades, focalizo-as em dois momentos. O primeiro em que a formação aconteceu, eminentemente, na UFPA e o segundo em que suas ações foram centradas na própria escola onde atuavam as professoras.

Registro alguns avanços por entender serem frutos da formação continuada como um todo, descrita anteriormente. Dentre eles, destaco: o marco de formação ser na própria escola, com base nas necessidades e experiências das professoras e principalmente focada na realidade. Tal marco permitiu às professoras ascender a um outro patamar em seus estudos; o melhorar do processo de construção do conhecimento por meio do ensino e aprendizagem com mudanças de posturas e inovação das práticas educativas; favorecer a relação teoria-prática e desenvolver práticas integradoras e colaborativas entre seus pares.

Ao recorrer às situações remetentes à qualidade das experiências formativas, constato nas entrevistas com as professoras que o PROSEI foi um

marco de formação pela qual elas já participaram e significou o caminho para a qualificação e o crescimento pessoal e profissional.

As falas das professoras são reveladoras ao externarem que:

[...] o PROSEI foi um marco de formação e infelizmente foi pena que acabou, por que acredito se continuasse implantado na escola com certeza muito mais teríamos a ganhar (PROFESSORA TEREZINHA).

[...] o PROSEI foi um marco de formação e para a nossa escola foi muito significativo (PROFESSORA OLGA).

[...] o PROSEI foi a melhor formação continuada que eu fiz. [...] foi um marco de formação na minha vida (PROFESSORA JOANA).

Acrescento que as experiências formativas do PROSEI contribuíram para as professoras buscarem uma melhor formação. Muitas delas, ao iniciarem as atividades no projeto, possuíam apenas o Ensino Médio Normal e à medida que elas encontravam respostas para suas dúvidas, outras mais complexas surgiram a ponto de exigir-lhes maior entendimento sobre os fenômenos educativos estudados e vivenciados. O interesse em prosseguir seus estudos foi determinante a fim de conseguirem graduar-se em determinada licenciatura e aquelas já graduadas ingressaram em especializações de áreas específicas de conhecimento, conforme identifiquei em algumas falas:

[...] com os estudos nas formações senti-me motivada a fazer uma Graduação, pois a maioria das professoras já era graduada e de alguma forma eu sentia a necessidade de avançar nos estudos. Então, a partir do PROSEI eu comecei a buscar a minha qualificação, ou seja, a Graduação a especialização e a valorizar mais as formações que estavam sendo desenvolvidas nas escolas municipais (PROFESSORA TEREZINHA).

[...] muitas professoras sentiram vontade de estudar novamente, ou de fazer a Graduação; ou a Pós-graduação; ou de gerar aquele sentimento de inquietude mesmo. O projeto despertou nas professoras essa necessidade urgente de estarem se formando continuamente (COORDENADORA LUIZA).

[...] há de se mencionar que as suas participações no PROSEI fizeram com que muitas ingressassem na Graduação e as que tinham Graduação, [...] foram para a Pós-graduação em nível de especialização (COORDENADORA MARTA).

Uma fala a chamar atenção do pesquisador assegura que mesmo aquelas professoras transferidas para outras escolas não atendidas pelo PROSEI, continuaram a freqüentar as atividades formativas, prova de compromisso

e responsabilidade com sua valorização profissional. Diz a professora Terezi-  
nha: “[...] as professoras mesmo não estando mais na escola, não quiseram  
deixar o PROSEI pela sua importância. [...] pelo interesse continuaram partici-  
pando da formação continuada, sem receber nenhum incentivo financeiro”.

Reconheço ser, algumas vezes, a frequência das professoras a pro-  
gramas de formação continuada condicionada ao aspecto financeiro, mesmo  
que criticado, é necessário pelas condições adversas em termos salariais. Sem  
esta condição financeira a maioria só aceita quando são dispensadas das jor-  
nadas de trabalho, uma vez que:

[...] quando existe atrativo financeiro atrelado a programas de forma-  
ção de professores, muitos só o fazem pelo dinheiro, pois sabemos  
que o professor não é valorizado profissionalmente (PROFESSORA  
OLGA).

[...] o PROSEI deu uma bolsa que incentivava as professoras irem à  
universidade estudar. Muitas só iam por causa dessa bolsa e a sua  
prática não mudava, mas existiam aqueles que iam porque tinham  
compromisso profissional (PROFESSORA JOANA).

Essa situação de formação e incentivo financeiro oferecido pelo  
PROSEI foi uma estratégia para incentivar as professoras; visto que observo  
no magistério, bem como em qualquer outra profissão, serem os/as professo-  
res/as atraídos/as financeiramente por propostas irrecusáveis de atuação pro-  
fissional em instituições privadas porque o retorno é mais rápido, em vez de  
priorizar o avanço de seu processo de formação desenvolvido no percurso pro-  
fissional.

Tal situação demonstra o quanto o magistério no Brasil e na realida-  
de paraense é pouco levado a sério e não recebe a devida atenção por parte  
dos gestores públicos. Estudiosos como Ramalho, Nunes e Gauthier (2003) e  
Brzezinski (2002) dizem que existe no magistério brasileiro, uma linha tênue  
entre o ofício e a profissão, o que dificulta o reconhecimento profissional. O  
professor ao ser valorizado nos aspectos salariais; de condições de trabalho e  
de formação, tenho convicção que o empenho por sua qualificação não se  
condicionaria tão somente à questão financeira, tornando-se uma iniciativa  
própria em prol do seu desenvolvimento pessoal e profissional e da própria es-  
cola.

Para autores como Nóvoa (1992) e Estrela (2003), a questão da valorização do magistério passa pela garantia da construção de um estatuto para a carreira docente ao ter a formação continuada, em suas diversas dimensões, como um dos caminhos assegurados para a progressão dos/as professores/as. E acrescento ainda, no caso brasileiro, ao afirmar que deve ser condição reconhecida, de fato e de direito, nas leis que regem o País, os Estados e os Municípios.

A formação continuada do PROSEI ao imbricar as dimensões pessoal, social, pedagógica, histórico, cultural e comunicacional (NASCIMENTO, 1997) e os espaços educativos dos sujeitos em diversas representações se constituiu em uma experiência inovadora e jamais vivenciada pelas professoras da forma como a registrei. Ainda que essas experiências formativas, ao serem concebidas e desenvolvidas, inicialmente, tenham se aproximado um pouco da forma universitária de formação anunciada por Chantraine – Demailly (1992) e do modelo acadêmico realizado nas universidades, registrado por Nascimento (1997); observo que os sujeitos educativos ao exercitarem o diálogo, a troca de experiências, o debate; as ações foram sendo ajustadas às necessidades formativas emergentes à medida que foi permeada por questões pessoais, profissionais e organizacionais e se estruturou nos mais diferentes campos de saber e de poder em uma rede intensa de relações (ABDALLA, 2006).

Ao retomar Estrela (2003), também percebo relações com as idéias dessa autora mencionadas na seção 2 que considera alguns caminhos para se definir a formação continuada de acordo com as necessidades mais urgentes das professoras, tais como: a formação como processo contínuo e contextual; as aspirações e desejos envolvidos na formação quanto ao desenvolvimento pessoal e profissional e a reflexão sobre os problemas da prática escolar.

Considero uma proposta bem planejada e executada, mesmo com os percalços que serviram de aprendizagem às coordenações e às professoras do PROSEI, a qual ao aproximar os sujeitos de suas realidades conseguiu buscar respostas circunstâncias, ainda que não acabadas, ou seja, à altura das exigências dos problemas locais.

Foi uma proposta que incluiu todos os segmentos escolares, por haver a compreensão de que os problemas educacionais não podem ser solucionados ao atingir tão somente a formação das professoras e dos gestores esco-

lares, mas com a inserção de todos e todas as pessoas que desenvolvem funções ou não na escola, por entender, inclusive, que os pais e responsáveis são parte constituinte do universo escolar, que junto com a comunidade são parceiros e colaboradores importantes ao contribuírem para desvendar os problemas que interferem na busca de bons resultados no trabalho da escola. As vozes das coordenadoras e professoras ressaltam:

[...] a formação do PROSEI [...] envolveu apoio operacional, coordenação pedagógica, pessoal de secretaria, pais [...] não focou só no professor, porque a escola não é só professor e aluno (PROFESSORA TEREZINHA).

Foi um projeto que abrangeu todos os segmentos da escola, o pessoal de apoio fez curso, o pessoal de secretaria também. [...] foi importante não só para o professor como [...] para todos os segmentos da escola e comunidade (PROFESSORA OLGA).

[...] existiam temáticas que envolviam todos os segmentos escolares e nós íamos para a UFPA participar juntos das atividades (PROFESSORA JOANA).

[...] investimos em todos os segmentos da escola de forma integral, [...] porque não adiantava você investir no professor se a condição do aluno era terrível, se os servidores e gestores não entendessem a proposta do projeto. Seria mais um projeto dentro da escola (COORDENADORA MARTA).

Em 2003 começamos a pensar na possibilidade de investir nos segmentos da escola, em vez do professor exclusivamente (COORDENADORA LUIZA).

Para Alarcão (1998) e Estrela (2003), ao se definir a escola como local onde se desenvolve a formação continuada, não se pode deixar de considerar a participação de toda a comunidade educativa (gestores, professores/as, funcionários, pais e representantes da comunidade extra-escolar) em sua programação porque acredito que, ao se reunir forças, tal decisão contribui para melhorar o canal de comunicação entre todos e repercute também, na qualidade do ensino e dos demais serviços oferecidos por pela escola à sociedade.

Esse direcionamento da formação continuada para o interior da escola não significa apenas mudança de local como afirmo anteriormente neste estudo. Mas, um problema diagnosticado em pesquisas institucionais (MEC, ANPED, SAEB, dentre outras) e contido em recomendações propostas, inclusive, nos documentos oficiais como é o caso da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (MEC, 2005) em parceria entre governo federal,

universidades e sistemas de ensino que objetiva a institucionalização da formação docente em um tripé: formação continuada, pesquisa e produção acadêmica. A formação continuada do PROSEI desenvolvida anteriormente a essa recomendação do MEC, já experienciava esse tripé.

A formadora e as coordenadoras ao se referirem à melhoria da prática pedagógica das professoras dizem que perceberam algumas mudanças durante o desenvolvimento do PROSEI, mas admitem não terem, no momento, elementos que confirmem se as mudanças produzidas ainda estão presentes na sala de aula. Algumas delas revelam idéias as quais dão a entender que as melhorias aconteceram:

Eu avalio que houve sim a melhoria não só na prática docente, como também na relação com o aluno [...] hoje essas professoras não são as mesmas, pois muitos momentos foram vividos nos quais ocorreram excelentes discussões, debates, produções, que desencadeavam alguns bons “produtos pedagógicos” onde destaco reflexões críticas e propositivas sobre o letramento na escola, elaboração e intervenções bastante significativas (FORMADORA).

Até onde acompanhamos as escolas, após o término do PROSEI sim. [...] O que não tivemos condições foi de verificar se as professoras continuaram a implementar as mudanças nas suas salas. Mas acredito que sim, pois foram aprendizados muito fortes e conseqüentes que jamais poderiam ser desprezados (COORDENADORA MARTA).

Todo processo de formação vai deixando marcas em sua trajetória, novas certezas são constituídas e o professor abandona uns paradigmas e novos vão se construindo. [...] O professor fica desacomodado [...] Isso não pode se apagar, de forma repentina, da vida do professor. Ele cria uma visão mais crítica, autônoma e didático-pedagógica (COORDENADORA MARTA).

As professoras admitem haver melhorias em sua prática docente com as ações do PROSEI, alegam ainda que as experiências de formação continuada vividas no referido projeto significaram a possibilidade de mudanças em termos de concepções, posturas e práticas educativas, inclusive refletem presentemente no espaço da sala de aula. Elas demonstram tal realidade ao se expressarem:

Não é porque acabou o projeto que vamos deixar tudo de lado [...] tanto que agora na formação continuada da SEMEC se vê nas discussões que muitas professoras têm certo acúmulo pelo tempo que passamos no PROSEI. [...] as pessoas que realmente aproveitaram, estudaram continuam fazendo na sua escola o trabalho utilizando os textos, não mais na lógica tradicional (PROFESSORA TEREZINHA).

[...] quando melhora o desempenho do professor melhora também o do aluno. [...] o PROSEI fez a gente refletir porque se instigava o professor a estar vendo o que está dando certo, porque não está dando certo e sempre tínhamos um retorno dessas situações (PROFESSORA OLGA).

O que mudou na minha prática foi a minha concepção em que eu pensava que não era necessário saber como as crianças aprendem e sim que elas aprendam. [...] eu passei a ler mais para elas, [...] em selecionar textos, selecionar leituras de historinhas em sala de aula mesmo sabendo que elas não sabiam ler (PROFESSORA JOANA).

Portanto, ao falar da inovação e das mudanças ocorridas no PROSEI lembro de Abdalla (2006) e Imbernón (2005) em função da consciência e dos desejos criados pela maioria dos sujeitos pesquisados e percebo que não foi modismo ou adesão a modelos prontos, visto que de fato houve relativo melhoramento do fazer pedagógico e educacional das professoras e, conseqüentemente, da qualidade nas aprendizagens dos/as alunos/as e no trabalho da instituição educativa, em constante processo de mudança.

Percebo um posicionamento enfático de todas as entrevistadas ao acrescentarem que a formação continuada do PROSEI inovou enquanto proposta formativa e deixou lições no âmbito da escola, do professor e da comunidade que contribuíram para a interlocução entre vários sujeitos; o desenvolvimento de práticas integradoras e colaborativas, as quais ainda repercutem no repensar das práticas pedagógicas das professoras.

Algumas situações são destacadas pelas professoras, coordenadora e formadora, no tocante às dificuldades vividas no PROSEI. Dentre elas, identifiquei a falta de apoio da gestão escolar e das coordenadoras pedagógicas da escola em alguns momentos da formação continuada; esvaziamento da HP na escola; realização da formação continuada aos sábados; a não interferência do projeto, de fato, na cultura da escola e, por fim, a não sensibilização da SEMEC em reconhecer as experiências formativas do projeto. Isso corroborou para que essas experiências não se transformassem em parte integrantes das políticas educacionais públicas de Belém.

No âmbito da escola pesquisada, as dificuldades foram detectadas na formação continuada, porque a gestora da E.M.E.I.F Edson Luis não era a mesma que iniciou com o PROSEI. Vale lembrar que na implantação da experiência do projeto todos os gestores escolares participaram da formação co-

mo sujeitos que teriam que acompanhar e avaliar os impactos da formação continuada das professoras na escola sob sua responsabilidade. Tal situação pode ser evidenciada.

Em 2003 aconteceram alguns problemas e conflitos ocasionados em função da troca da direção na escola. [...] esse episódio quebrou um pouco do trabalho que vinha sendo construído, por que houve muita falta de respeito para com as profissionais que não se sentiam mais tão motivadas. Antes sentíamos motivação por que a gestão passada apoiava e incentivava totalmente a participação dos professores no PROSEI (PROFESSORA TEREZINHA).

[...] ocorreram ausências de algumas professoras às aulas e que, portanto, impediram àquelas que estavam em HP participarem dos encontros para estudo. A instituição não priorizava essa ação de formação e sim o ensino. Alegavam que os pais ficavam descontentes quando as crianças voltavam para casa (FORMADORA).

As dificuldades encontradas pelas professoras relativas à frequência extra ao período escolar, não são difíceis de serem identificadas, principalmente quando as mesmas se referem aos transtornos que a formação continuada trazia ao ser realizada aos sábados. Nos fragmentos a seguir observo que:

Aos sábados havia um problema [...] uma evasão no sentido de que muitos professores chegavam tarde e saíam cedo, o que contribuía para que se perdesse um pouco do encaminhamento do trabalho, ou seja, apesar dessas pessoas não desistissem da formação isso complicou e dificultou um pouco (PROFESSORA TEREZINHA).

[...] foi impossível participar de todas as atividades, principalmente em todos os sábados [...] ficava muito cansativo [...] eu optei pelo letramento, porque eu participava um sábado sim outro não (PROFESSORA OLGA).

[...] quando a formação do PROSEI começou acontecer aos sábados [...] era um queixa das professoras (PROFESSORA JOANA).

Outros indícios são visualizados como fatores que interferiram na formação continuada das professoras, ou seja, a parceria entre as instituições e setores envolvidos no PROSEI foi uma premissa sempre apregoada pelos gestores do PROSEI, algumas vezes, desenvolvidas sem muitos problemas; mas por outras extremamente difíceis de serem trabalhadas por mexer com interesses, hábitos, costumes, vícios que, entendo, precisam de anos para serem amadurecidos, compreendidos e aceitáveis por todos.

Essas interferências recaem na organização da cultura da escola que ainda é projetada em uma estrutura extremamente rígida, hierarquizada e cristalizada. Tal estrutura tem uma direção centralizada em uma pessoa, sem dar oportunidade de participação dos professores, dos especialistas e usuários da escola (LIBÂNEO, 2001), haja vista a coexistência de forças e relações simbólicas são decisivas na forma de sua organização (ABDALLA, 2006).

A despeito da questão mencionada a argumentação da Coordenadora Marta resume a idéia que levanto:

Aprendemos também que este é um período limitado para se identificar mudanças mais profundas na cultura institucional, no salto qualitativo entre a compreensão da necessidade da mudança e a inserção prática dessa compreensão no cotidiano do fazer pedagógico, na forma de gestão da escola, na incorporação de um novo olhar sobre a realidade dos/as alunos/as: seus desejos, seus medos, suas limitações e potencialidades.

Noto também evidências nos argumentos das coordenadoras do PROSEI, a partir dos resultados das experiências de formação continuada vividas pelas professoras, em reforçar a idéia de continuidade do projeto, mas dessa vez sobre livre e espontânea decisão dos gestores públicos. Assim elas se pronunciam:

A conquista de espaços nacionais para divulgar essas ações inovadoras do PROSEI em Congressos e Seminários Nacionais reforçam que todas essas ações articuladas poderiam se transformar em uma política pública de Formação de professores ou de trabalho integrado na escola (COORDENADORA MARTA).

E essa engenharia institucional que se montou para o projeto desenvolver-se na conjugação de quatro linhas de desenvolvimento integrado e foram conhecidas como uma experiência necessária, como um exemplo a ser seguido, que trazia resultados (COORDENADORA LUIZA).

A esse respeito afirmo, ao passar os cinco anos de vigência do PROSEI, que houve uma descontinuidade das ações formativas dele, pela escola não ter dado o prosseguimento às atividades, uma vez que outras ações formativas foram direcionadas na RME de Belém, sob a coordenação de um grupo base de formadores da SEMEC. Contudo, essas ações deixaram de acontecer na própria escola e passaram a ter como foco a realização de cursos

de curta duração (48h), com abordagens em temas diversos como: alfabetização e aprendizagem, avaliação, construção de conhecimento, pesquisa e projeto pedagógico (BELÉM, 2005). Isto é, as experiências acumuladas no PROSEI e os saberes produzidos pelas professoras na trajetória desde 1999, tudo indica que foram pouco considerados e não serviram de referencial para a construção de uma nova proposta formativa ao excluir o tempo real e ao tratar a história como fragmentos (COLLARES; MOYSES; GERALDI, 1999).

Como se observa, as dificuldades não estão apenas no aspecto escolar e abordá-las de forma dissociada do contexto macro de Brasil, Pará-Belém e do PROSEI seria simplificá-la e tráfegar em uma via de mão única. As dificuldades as quais refiro são aquelas entendidas à luz das políticas públicas e intersetoriais, uma vez que, esse processo foi desencadeado ao se tornar uma barreira e ao se tentar uma parceria. Situação que pode ser resumida na fala abaixo:

[...] esse modelo de colaboração entre instituições para desenvolver uma política intersetorial era muito complicado e exigia trabalhar em rede. [...] essa visibilidade do projeto exigiu melhor comunicação entre os gestores do próprio programa também. O reconhecimento da experiência que estava em processo foi uma coisa muito limitada, [...]. Isso acabou sendo um caminho que a gente não conseguiu muito bem vislumbrar (COORDENADORA LUIZA).

Mesmo o PROSEI ter sido uma experiência formativa envolvendo várias instituições, acredito ter faltado maior conexão e definição clara de papéis e responsabilidades por parte de alguns segmentos envolvidos como a SEMEC e, por vezes, a gestão da própria escola. Nesse sentido, concordo com Alarcão (1998) ao propor um modelo pluriinstitucional traçado das idéias às ações coletivas, cuja parceria e a definição de papéis ocorram de fato para o sucesso da formação continuada das professoras.

Para se efetivar a parceria é preciso que compromissos e responsabilidades sejam partilhados entre diferentes segmentos institucionais envolvidos no magistério e não somente dirigida entre pessoas, mas construir condições materiais e comunicacionais para que se construam arranjos interinstitucionais, tanto na perspectiva dos indivíduos como das instituições aos quais são partes integrantes a fim de frutificar esforços de colaboração (FOERSTE, 2005).



## CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS ATUAIS À FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei (FREIRE, 1996, p. 153).

Neste estudo, propus investigar a formação continuada das professoras dos ciclos básicos iniciais de uma escola municipal de Belém após terem vivenciado várias experiências formativas no Projeto Sócio-Educacional Integrado (PROSEI) e se as repercussões dessas experiências estão ainda presentes nas práticas das professoras.

Aponto algumas considerações que, no descortinar das discussões feitas, nas seções anteriores, acerca das experiências formativas do PROSEI, propiciaram elementos catalisadores capazes de constituírem-se em instrumentos e, ao mesmo tempo, ajudaram a aprofundar o debate; como repensar as ações formativas. Tais elementos incidiram em mudanças na forma de propor ações e estratégias que objetivem a qualidade do desenvolvimento profissional de professores e professoras e das instituições as quais eles/elas fazem parte. Isso se faz mediante um conjunto de encaminhamentos, como: a melhoria da qualificação de quem desenvolve a formação; aprimoramento dos resultados e procedimentos construídos; aperfeiçoamento das técnicas de construção dos planejamentos; desenvolvimento de um modo de construção coletiva, maior controle pelos sujeitos (professoras, gestores, formadores, pais) sobre a formação e seus resultados e a modificação do contexto e das interações sociais que ali se desenvolvem.

É conveniente mencionar que as mudanças ocorridas nas concepções e práticas das professoras não se deram de uma hora para outra, porque, nos dois primeiros anos de vigência do PROSEI, foi muito difícil em função das resistências das professoras que se encontravam com a auto-estima abaladas e pelo desconhecimento, expectativas e até certo medo de quem seria o formador. Foi preciso conquistá-las ao garantir a valorização de seu trabalho, ao resgatar suas histórias de vida e ao criar espaços para troca de suas experiências.

Afirmo que, ao final dos dois primeiros anos (1999-2001), houve uma melhor compreensão pelas professoras dos conteúdos sobre leitura e escrita. Por outro, nesse período, observo pouca mudança na prática pedagógica quanto à melhoria da leitura e escrita em sala de aula. Portanto, os impactos da formação, nesse momento, pouco atingiram o seu fazer pedagógico, no sentido de alcançar resultados positivos na aprendizagem dos/as aluno/as, principalmente nos níveis de leitura e escrita. Investiu-se em questões da democratização da escola e da prática pedagógica de sala de aula para permanentemente motivar as professoras e as tornarem sujeitos pensantes que propiciam mudanças, as quais foram “possíveis porque a consciência não é espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva* e *refletora* da realidade” (FREIRE, 1986, p. 25).

As mudanças só foram possíveis de serem percebidas a partir do terceiro ano do projeto, com base nas fragilidades detectadas no formador, nas professoras e na escola ao gerar a necessidade de redimensionar o que fora detectado para superar tais fragilidades da experiência até então vivenciadas no PROSEI. Para tanto, foi preciso relacionar as necessidades das professoras e classificá-las a fim de conhecer suas semelhanças e diferenças no que se refere às dimensões pessoais, profissionais e organizacionais (ABDALLA, 2006).

Extrapolar o cunho eminentemente academicista no processo formativo se mostrou um objetivo a ser perseguido pelo PROSEI, pois se observa, em muitas propostas, a prioridade por essa modalidade de formação continuada, mas que ao dialogar com outras modalidades é um limite a ser superado. Para Imbernón (2005), uma dessas modalidades é a formação centrada na escola que se baseia na reflexão e na pesquisa-ação como instrumentos de elaboração de soluções para os problemas práticos da vida e da profissão.

Das discussões efetivadas na formação continuada, surgiram questionamentos para refletir sobre o papel da escola, da academia, dos/as professores/as, dos formadores e das coordenações envolvidas no processo formativo do PROSEI, como serviram de outros pontos de partidas ao visar a ampliação do estudo e do debate acerca da formação de professores. Entretanto, este estudo atém-se exclusivamente a formação continuada das professoras do PROSEI, por entender ser esse um dos problemas que merecem respostas

mais específicas, principalmente, quando se trata da prática educativa das professoras em sala de aula. Nessa direção, observo o processo formativo no PROSEI contribuindo para ocorrerem as mudanças no pensar, no sentir e agir das professoras. Além de elas serem valorizadas, seus níveis de competência política e pedagógica foram estimulados ao resgatar o sentido coletivo e participativo do fazer educativo propício à troca de experiências e a compreensão da natureza do trabalho pedagógico em sua totalidade (PROSEI, 1999).

A proposta de formação continuada do PROSEI articulou-se aos saberes e vivências dos professores, os quais tiveram suas práticas pedagógicas ressignificadas à medida que novos desafios surgiram e permitiu a aproximação com a teoria. A interdisciplinaridade, a participação e o diálogo foram peças-chave nesse processo, uma vez que as atividades foram pensadas no coletivo ao ouvirem os atores partícipes da formação continuada com vistas a alcançar as autonomias e criatividade enquanto seres pensantes.

Afirmo isso, apoiado em Pérez Gomes (1992) e Schön (1992), ao assegurarem que a mudança quando recai nos professores é capaz de refazer sua ação educativa continuamente. Ao compará-los aos artistas ao vivenciarem diferentes ciclos de produção de suas obras de arte, estas vão ganhando cor, textura, forma, estilo e conteúdo com o passar do tempo. Nessa direção destaco os “Ateliês” de Leitura da Escola Edson Luis construído nesta perspectiva e que foi um espaço de expressão do processo de construção e criação das professoras, pais e alunos conforme aponto na seção anterior.

Não esgoto esse assunto como se fosse acontecimento do passado, mas como uma experiência vivida em diferentes espaços formativos pelas professoras do ensino fundamental e constituinte da problemática de formação de professores. Por isso, tudo leva o pesquisador a crer que, apesar de muitas questões discutidas neste trabalho, outras ainda precisam ser aprofundadas e acrescentadas ao debate para encontrar respostas à altura de seu tempo e espaços escolares, tais como o entendimento sobre o trabalho colaborativo e parceiro entre sujeitos e instituições (FOERSTE, 2005) e sobre as condições reais de construção de um trabalho reflexivo no campo da formação continuada (SCHON, 1992; PEREZ GÓMEZ, 1992; ZEICHNER, 1992).

Em sua unanimidade, as informantes afirmam que cinco anos foi um tempo exíguo para que as mudanças aconteçam na cultura das instituições

envolvidas no PROSEI e na prática permanente de todos os sujeitos participantes delas. As condições de trabalho da escola ainda permanecem inalteradas, o que dificulta o fazer dos/as professores/as quanto a construção na formação continuada de novos conhecimentos, habilidades, competências que dêem sentido a vida pessoal e profissional e ajudem a compreender a realidade.

Nesse sentido, alguns elementos evidenciam que, na prática do trabalho pedagógico realizado em 2005 a 2007, as professoras entrevistadas mantêm vivos muitos conhecimentos adquiridos no PROSEI, conforme afirmado neste trabalho, uma vez que todas afirmaram terem conseguido avançar no percurso formativo a ponto de diferenciar as concepções de educação e de formação e, ao saber se posicionar contrário ou favorável, a determinadas discussões, criaram estratégias de ensino com utilização de vários recursos pedagógicos e linguagens, dentre outras.

Outros elementos ganham destaque ao significarem avanços dos professores com a aproximação de vários atores e instituições; o acesso a diversos conhecimentos (letramento, informática, meio ambiente, áreas afins, dentre outros); transferência da formação para a escola e a construção de práticas dialogadas e coletivas.

Considero que as questões inseridas neste trabalho permitiram desenhar um mapa de como a formação continuada foi concebida e executada por coordenadores, formadora e professoras; como foi configurada e os impactos dessa formação na prática educativa das professoras. Porém, ao mesmo tempo, não pretendo que elas, ao serem desvendadas, sejam tomadas como modelo pronto e acabado para resolver todos os problemas inerentes à formação continuada de professores. Mas, ao serem levadas a cabo possam apontar pistas, evitar erros e tropeços cometidos e anunciados no transcorrer da experiência formativa do PROSEI e, enveredem por caminhos pouco percorridos ou ainda não experimentados.

Também não cogito fazer incursões que dêem a entender de estar atuando em causa própria ao apontar um modelo de formação continuada satisfatória de todas as necessidades formativas das professoras. Como já afirmei neste trabalho, cada local requer tomada de decisão particular, visto ser a realidade dinâmica e, por isso, a todo o momento se transforma e transforma, também, a vida da escola.

Para ilustrar a idéia anterior, tomo emprestadas as palavras do saudoso mestre Freire (1986), posto que para se compreender as sociedades é preciso criticar suas próprias formas de funcionamento, para que os sujeitos compreendam de como a educação funciona no contexto global e de sala de aula. Nesse movimento os sujeitos mudam à medida que se engajam no processo de mudança social e que é um erro separar a dinâmica global da mudança social da prática educacional. Essas recomendações de Freire, vejo terem sido seguidas na formação continuada do PROSEI ao se desenvolver as experiências formativas.

No geral, encontro mais acertos que erros na formação continuada do PROSEI. Chamo atenção para o fato de, quando se lida com a construção de propostas educacionais alternativas, ser necessário, por parte de todos os interessados, o exercício de aprendizados contínuos que ajudem os/as professores/as a construir, desconstruir e reconstruí-las a todo o momento mediante o despertar de posturas críticas as quais, ainda segundo Freire (2001, p.164), seriam posturas críticas “de gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou contraditoriamente capaz de transgredi-la”.

## Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÃO, Isabel (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In \_\_\_\_\_ (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996. cap. 1, p. 9-39.

\_\_\_\_\_. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas-SP: 1998. cap. 5, p. 99-122. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ANDRÉ, Marli et al. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Educ. Soc. v.20, n.68, Campinas dez. 1999.

BARBOSA, Maria José de Souza et al. **Estudo de caso: Tucunduba**: urbanização do igarapé Tucunduba, gestão de rios urbanos. Belém-Pará; UFPA, 2003.

BASTOS JÚNIOR, Nestor Pinto et al. **Desenvolvimento Urbano e o TCM**: Aplicação do TCM em Projeto de Reordenamento Viário de Belém. Congresso Brasileiro de cadastro Técnico Multifinalitário. UFSC-Florianópolis, 06 a 10 de Outubro de 2002.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cabana**: construindo uma educação democrática e popular. Caderno de Educação, nº. 01, 1999.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico da Escola Edson Luis**. Belém-Pará. 1ª versão, 2002.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico da Escola Edson Luis**. Belém-Pará. Versão revisada, 2003.

\_\_\_\_\_. **Travessias Inclusivas de Saberes**: a educação Cabana em Belém (1997-2004). Caderno de Educação, nº. 10, 2004.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação Continuada de Professores**. Belém-Pará. 1º curso semestral “Elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo - ECOAR” de 01 a 06 de agosto de 2005.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. **Formação continuada e prática docente na educação básica**: os impasses para a concretização de uma proposta de formação centrada na escola, UFPA, 2006, Anais do XII ENDIPE.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores no Projeto Escola Cabana**: contradições e contrariedades de um processo centrado na escola. 2004. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Programa Salto para o Futuro. Série Alfabetização, leitura e escrita de 29 de março a 02 de abril. Brasília . 2004.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CÂMARA, Gilberto. **O SIVAM e a questão ambiental:** uma avaliação. INPE, 7ª reunião especial da SBPC, Amazônia no Brasil e no Mundo, Manaus, 25 de abril de 2001.

CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: Que futuro? In: Amiguiño, A e Canário, R. (orgs). **Escolas e mudança:** o papel dos centros de formação. Lisboa: Educa, 1994.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R e MIZUKAMI, Maria da Graça N. (org.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Paulo: EduFScar, 1996. cap. 4, p. 139-152.

CANDELORI, Roberto. O projeto Sivam e o controle do espaço aéreo. **Folha de São Paulo**, São Paulo: 8 ago. 2002. Atualidades, p. 2.

CHANTRAINE – DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança, 1992. In: Nóvoa, António (org). **Os professores e sua formação.** Portugal-Lisboa: Dom Quixote, 1992. cap. 7, p. 139-158.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. **Educação continuada:** a política da descontinuidade, Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

DA COSTA, Paulo Henrique L.U et al.(orgs). **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderno, 2004.

ESTRELA, Maria Tereza. A Formação contínua entre teoria e a prática In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FELDFEBER, Myriam, IMEM Pablo. A formação continuada dos docentes: os imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FELIPE, Eliana da Silva. (Org.). **Inclusão Tecnológica:** uma experiência de formação de professores e professoras na Amazônia. Série Formação de Continuada de Professores, nº. 2. Belém: Prosei, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. SP: Cortez, 2005.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMBOA, Silvio. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**, 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ISRAEL, Silvia Cristina Rodrigues. **Eixos norteadores para o projeto letramento na escola: a escrita como instrumento cultural**. PROSEI, Belém. 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. RJ: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**, Goiânia: Alternativa, 2001.

LEITE, Rogério Cerqueira. **O Sivam: uma oportunidade perdida**. Amazônia brasileira II. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. V. 16, nº 46. São Paulo, set/dec.2002.

LIMA, José Júlio; CARDOSO, Ana Cláudia. **Como anda a Região Metropolitana de Belém**. Observatório das metrópoles. IPPUR/UFRJ/UFPA/FASE, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEC. **PORTARIA Nº 1.403, DE 09 DE JUNHO DE 2003**. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Primeiros Resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.** Orientações gerais. Objetivos, Diretrizes e Funcionamento. Brasília, 2005b.

MENEZES, Maria Lúcia Pires. **Fronteiras e bordas na Amazônia brasileira:** considerações sobre três cidades. Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciências Sociales. Universidade de Barcelona, nº 45 (38), agosto, 1999.

MINGORANCE, Sergio. **O sistema de proteção e vigilância da Amazônia como fator de integração, desenvolvimento e segurança continentais.** 2002. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Defesa e Segurança Hemisférica) - Colégio Interamericano de Defesa. Fort lesley j. Mcnair – washington, DC, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **A escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EduFScar, 2002, p. 11-45.

MONTEIRO, Albêne Lis. **Autoformação, história de vida e construções de identidade do/da educador/a.** 2002. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Saberes docentes:** reconstrução do saber-ser e do saber-fazer dos educadores das escolas do ensino fundamental de Belém. Relatório de pesquisa, UEPA, 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 2. ed. RJ: Bertrand Brasil, 1998.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada de professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997. p. 69-90.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente . In NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e sua formação.** Portugal-Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

\_\_\_\_\_. (org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 2000.

NUNES, Cely da Costa. **Sentidos da Formação Contínua:** o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

OTTERLOO, Aldalice Moura da Cruz et al. (Org.). **Educação ambiental:** fortalecendo a cultura de rede nas escolas do Tucunduba. Série Formação de Continuada de Professores, 3. Belém, PA: Alves Editora, 2005a.

\_\_\_\_\_. et al (Org.). **Letramento na Escola e seus itinerários de formação.** Série Formação de Continuada de Professores, 4. Belém, PA: Alves Editora, 2005b.

\_\_\_\_\_ ; CORDEIRO, Georgina Kalife; SAMPAIO, Jane do Socorro (Org.).

**Monitoria:** vivenciando novas práticas pedagógicas no processo de formação inicial. Série Formação de Continuada de Professores, 5. Belém: Grafite, 2005c.

PENA, Selma Costa. Projeto Letramento na escola. **O Tucunduba**, Belém, 15 nov. 2003, nº. 5, p.3.

PÉREZ GOMES, Angel. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e sua formação**. Portugal-Lisboa: Dom Quixote, 1992. , p. 93-114.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente in MARIN, Alda Junqueira (org.). **Formação Continuada**. Campinas – São Paulo: Papyrus, 2000. cap. 1, p.11-38 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA. Disponível em: <<http://www.ronet.com.br/ensinaraensinar/programa>>. acesso em: 04 agosto. 2006.

PROJETO SÓCIO EDUCACIONAL INTEGRADO - PROSEI. **Boletim Informativo** – Formação Continuada e Formação Profissional. Belém – Pará. 1999.

\_\_\_\_\_. **Boletim Informativo**. Belém-Pará. 2000.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada**. Belém – Pará. 2000/2001.

\_\_\_\_\_. **Boletim Informativo** – Belém – Pará. 2002.

PROJETO SÓCIO EDUCACIONAL INTEGRADO - PROSEI. Informativo, **O Tucunduba**. Ano 1, nº. 1 – 10 de janeiro de 2002. Belém - PA - Brasil.

\_\_\_\_\_. Ano 1. nº. 2 – 30 de abril de 2002. Belém – PA - Brasil.

\_\_\_\_\_. Ano 1. nº. 3 – 15 de outubro de 2002. Belém – PA - Brasil.

\_\_\_\_\_. Ano 2. nº. 4 – 30 de abril de 2003. Belém - PA - Brasil.

\_\_\_\_\_. Ano 2. nº. 5 – 15 de novembro de 2003. Belém - PA - Brasil.

\_\_\_\_\_. Ano 3. nº. 6 – Outubro/Novembro/Dezembro de 2004. Belém – PA - Brasil.

PROJETO SÓCIO EDUCACIONAL INTEGRADO – PROSEI. **Relatório narrativo das atividades do PROSEI no período de julho de 2002 a junho de 2003**. Belém-Pará-Amazônia-Brasil. 2003.

\_\_\_\_\_. **Relatório Final do período de maio de 2003 a abril de 2004**. Belém-Pará-Amazônia-Brasil. 2004.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrão; GAUTHIER, Clemont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A Análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. RJ: DP&A, 2000. cap. 3, p. 46-59.

\_\_\_\_\_. In: VEIGA, Ilma Passos; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. cap. 2, p. 155-174.

SANTOS, Maria Eliza Gama; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **Formação continuada de professores: algumas sinalizações metodológicas das produções atuais**, UFSM, 2006 in Anais do XII ENDIPE.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e sua formação**. Portugal-Lisboa: Dom Quixote, 1992. cap. 4, p. 77-91.

SILVEIRA, Diomar. **Uma metodologia inovadora para o investimento social corporativo: o caso do Programa de Educação na Amazônia apoiado pela Raytheon Company**. Rio de Janeiro. 2004.

SCHEIBE, Leda. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas**. 26ª reunião anual da anped. Sessão especial - Gt 05- estado e política educacional - tendências e perspectivas das políticas educativas recentes. 2003.

SOARES, Magda, **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Projeto Sócio Educacional Integrado. **Programa de Educação na Amazônia: ações**, 2000. folder.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In VEIGA, Ilma Passos e AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. cap. 1, p. 13-46.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90, in NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e sua formação**. Portugal-Lisboa: Dom Quixote, 1992. cap. 6, p. 115-138.

## **APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista para os coordenadores Geral e da Linha Formação Continuada do PROSEI**

1. Fale-me da sua trajetória profissional
2. Fale-me o que foi e o que significou o PROSEI?
3. Como e porque ele surgiu em Belém?
4. Qual o universo de professores atingido pelo PROSEI?
5. Você considera que o PROSEI foi relevante para a educação na Amazônia? Por que?
6. Quais os pressupostos teórico-metodológico que nortearam a Formação Continuada do PROSEI ?
7. Como foi construída e desenvolvida a formação continuada do PROSEI?
8. Como os professores dos ciclos iniciais de formação se inseriram nesse contexto?
9. Qual a relação do PROSEI com a Política Educacional do município de Belém?
10. Você considera que a partir da formação continuada do PROSEI houve melhorias na prática docente no decorrer do processo de formação? Por quê?
11. As linhas de atuação do PROSEI junto aos professores foram à Educação Ambiental e o Letramento e outras? Por quê?
12. Fale-me sobre a implementação das ações formativas do PROSEI (avaliação, fundamentos de áreas do conhecimento, projeto Letramento, Informática, Meio Ambiente, etc ?
13. Quais as dificuldades enfrentadas durante a vigência do PROSEI e das demais ações formativas que dele faziam parte?
14. Que lições foram tiradas após o término do PROSEI e de suas ações formativas ?
15. Na sua visão as concepções definidas pelo PROSEI e trabalhadas na Formação Continuada ainda estão presentes nas práticas dos docentes dos ciclos iniciais?

## **APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista das professoras das escolas que participaram da Formação Continuada do PROSEI**

1. Fale-me de sua trajetória profissional?
2. O que foi e o que significou o PROSEI para você?
3. Como foi construída e desenvolvida a formação continuada do PROSEI ?
4. Foi importante para a sua formação? Por que?
5. Qual o nível de participação dos professores na construção do Projeto da Formação Continuada do PROSEI?
6. Você considera que a partir da formação continuada do PROSEI houve melhorias na sua prática docente no decorrer do processo de formação? Por quê?
7. Qual a relação do PROSEI com a Política Educacional do município de Belém?
8. Fale-me o que foi e como se deu a sua participação nas ações formativas do PROSEI ( Letramento, Informática, Meio ambiente, etc) ?
9. Quais as dificuldades enfrentadas por você durante a vigência do PROSEI e das demais ações formativas que dele faziam parte?
10. Quais os resultados alcançados durante e após sua participação neste processo formativo?
11. Quais os pressupostos teóricos e metodológicos que nortearam a formação continuada do PROSEI?
12. Na sua visão as concepções defendidas pelo PROSEI e trabalhadas na Formação Continuada ainda estão presentes na sua prática docente atual? Por que?
13. Você considera que com a formação do PROSEI e das demais ações formativas na escola houve melhoria no desempenho dos alunos em sala de aula. Diga-me de que forma?
14. Que lições foram tiradas após o término do PROSEI?

### **APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista para os formadores das escolas que participaram do PROSEI**

1. Fale-me de sua trajetória profissional?
2. O que foi e o que significou o PROSEI para você?
3. Como foi construída e desenvolvida a formação continuada do PROSEI ?
4. Foi importante para a formação dos professores? Por que?
5. Qual o nível de participação dos professores na construção do Projeto da Formação Continuada do PROSEI?
6. Você considera que a partir da formação continuada do PROSEI houve melhorias na prática docente no decorrer do processo de formação? Por quê?
7. Qual a relação do PROSEI com a Política Educacional do município de Belém?
8. Fale-me o que foi e como se deu a sua participação nas ações formativas do PROSEI ( Letramento, Informática, Meio ambiente, etc) ?
9. Quais as dificuldades enfrentadas por você durante a vigência do PROSEI e das demais ações formativas que dele faziam parte ?
10. Quais os resultados alcançados durante e após sua participação neste processo formativo?
11. Quais os pressupostos teóricos e metodológicos que nortearam a formação continuada do PROSEI?
12. Na sua visão as concepções defendidas pelo PROSEI e trabalhadas na Formação Continuada ainda estão presentes na prática atual do professor? Por que?
13. Você considera que a partir da formação do PROSEI e das demais ações formativas na escola houve melhoria no desempenho dos alunos em sala de aula. Diga-me de que forma?
14. Que lições foram tiradas após o término do PROSEI?

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR - PROSEI

Prezado(a) professor(a) estamos realizando uma pesquisa sobre Formação continuada do professor tendo o PROSEI como objeto de estudo e a escola pública como espaço de realização dessa formação. Desta forma, gostaríamos de contar com sua colaboração no sentido de esclarecer algumas questões referentes à temática em tela.

Você não precisará se identificar e garantiremos a descrição das informações.

Desde já agradecemos sua contribuição. Obrigado.

### 1. DADOS PESSOAIS

- Idade ( ) anos Sexo ( ) masc. ( ) fem.
- Estado civil: ( ) solteiro/a ( ) casado/a ( ) viúvo/a  
( ) divorciado/a ( ) concubino/a
- Tem filhos? ( ) sim ( ) não Caso positivo quantos: \_\_\_\_\_
- Formação: **(marcar todas que possuir)**  
( ) ensino médio – Normal ( ) ensino superior-curso? \_\_\_\_\_  
( ) Pós-graduação. Curso? \_\_\_\_\_
- A sua formação superior foi adquirida **(caso possua)**:  
( ) após estar atuando no magistério ( ) antes de atuar no magistério
- A Pós-graduação foi adquirida: **(caso possua)**:  
( ) após estar atuando no magistério ( ) antes de atuar no magistério
- Possui outra profissão? ( ) sim ( ) não Caso positivo, qual:  
\_\_\_\_\_ Exerce? ( ) sim ( ) não
- Tempo de atuação no magistério: \_\_\_\_\_ Número de turmas atendidas: \_\_\_\_\_

### 2. DADOS PROFISSIONAIS

- Quantos anos têm de formado/a? \_\_\_\_\_
- Quanto tempo tem de permanência na escola? \_\_\_\_\_  
Com interrupções? ( ) sim ( ) não - Caso positivo por quanto  
tempo: \_\_\_\_\_ Motivo: \_\_\_\_\_
- É lotado em outra escola da SEMEC? ( ) sim ( ) não Caso  
positivo qual: \_\_\_\_\_ Carga Horária: \_\_\_\_\_  
Atividade desenvolvida nessa escola: ( ) regência ( ) administrativo-  
pedagógica ( ) Outras: \_\_\_\_\_
- Já foi lotado em outra escola da SEMEC? ( ) sim ( ) não  
Caso positivo, quais: \_\_\_\_\_
- Carga horária de trabalho na SEMEC? ( ) 100h ( ) 200h ( ) 240  
( ) Outra: \_\_\_\_\_

- Com qual nível, série/ciclos atua? \_\_\_\_\_
- Número de turmas atendidas na SEMEC: \_\_\_\_\_
- Quais as modalidades: \_\_\_\_\_
- Tem carga horária para pesquisa na SEMEC? ( ) sim ( ) não  
Caso positivo quantas: \_\_\_\_\_
- Trabalha em outra rede de ensino? ( ) sim ( ) não Caso positivo qual:  
Rede: \_\_\_\_\_ Nível: \_\_\_\_\_  
Rede: \_\_\_\_\_ Nível: \_\_\_\_\_
- Número de turmas atendidas na/s outra/s redes de ensino: \_\_\_\_\_
- Tem carga horária para pesquisa na/s outra/s redes?  
( ) sim ( ) não Caso positivo qual: \_\_\_\_\_
- Qual a carga horária diária de trabalho no magistério? \_\_\_\_\_
- Participa de associações de professores? ( ) sim ( ) não Caso positivo quais: \_\_\_\_\_
- Há quanto tempo participou da formação continuada do PROSEI? \_\_\_\_\_
- De quais projetos/atividades/ações participou no PROSEI? \_\_\_\_\_
- Ainda participa de formação continuada? ( ) sim ( ) não Caso positivo listar o/s nome/s e locais:
- A sua participação nessa formação continuada é ( ) constante ( ) eventual ( ) Outros:
- Ano que participou do último evento: \_\_\_\_\_ Tipo: ( ) curso ( ) oficina ( ) seminário ( ) conferência ( ) palestras ( ) outros: \_\_\_\_\_
- Quais questões são levadas em consideração em sala de aula para a aprendizagem dos alunos?  
( ) O conhecimento relacionado as especialidades de sua formação  
( ) a experiência dos alunos e professores ( ) os saberes pedagógicos saberes necessários à atuação docente, pois viabilizam o ato de ensinar ( ) conteúdos das disciplinas ( ) outros: \_\_\_\_\_
- O que você considera importante na formação do professor?  
( ) conhecimento técnico e acadêmico ( ) treinamento de habilidades (competências) ( ) saberes, competências e atitudes ( ) formação polí-

tica e sindicalização ( ) formação inicial ( ) formação continuada na própria escola ( ) formação continuada na universidade  
( ) outros: \_\_\_\_\_

- O que foi mais significativo no processo de formação continuada dos/as professores/as do PROSEI ?
- Que melhorias aconteceram na sua práxis com a realização dos processos formativos do PROSEI?
- Quais os fatores que contribuíram e dificultaram a formação continuada do PROSEI?
- A partir das contribuições da formação continuada do PROSEI aconteceram melhorias da sua prática pedagógica? Como?



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo  
66113-200 Belém-PA  
[www.uepa.br](http://www.uepa.br)