



Universidade do Estado do Pará  
Centro de Ciências Sociais e Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado  
Linha de Pesquisa: Formação de Professores

**Maria do Socorro Monteiro Cabral**

**Programa de Formação Continuada de  
Professores dos Ciclos Iniciais da Rede  
Municipal de Belém**

A Experiência Formativa da Pesquisa e Elaboração Própria  
(2005/2007)

Belém – PA  
2008

Maria do Socorro Monteiro Cabral

**Programa de Formação Continuada de Professores dos Ciclos  
Iniciais da Rede Municipal de Belém**  
A Experiência Formativa da Pesquisa e Elaboração Própria (2005/2007)

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.  
Linha de Pesquisa: Formação de Professores.  
Orientadora: Professora Dra. Tânia Regina Lobato dos Santos

Dados Internacionais de catalogação na publicação  
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

---

Cabral, Maria do Socorro Monteiro

Programa de Formação de Professores continuada de professores dos Ciclos iniciais da Rede Municipal de Belém: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005/2007) / Maria do Socorro Monteiro Cabral, orientação de Tânia Regina Lobato dos Santos. Belém, 2008.

Dissertação ( Mestrado em Educação ) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

1. Educação 2. Formação continuada 3. Pesquisa I. Título.

Maria do Socorro Monteiro Cabral

**Programa de Formação Continuada de Professores dos Ciclos  
Iniciais da Rede Municipal de Belém**

A Experiência Formativa da Pesquisa e Elaboração Própria (2005/2007)

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tânia Regina Lobato dos Santos.

Data de aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tânia Regina Lobato dos Santos - UEPA  
(Presidente –orientadora)

---

Prof<sup>º</sup>. Dr. Emmanuel Cunha - UEPA  
(Examinador)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Josenilda Maués - UFPA  
(Examinadora)

Dedico este trabalho, que, para mim, é uma vitória, ao meu Deus, fonte de toda sabedoria, razão de minha existência e de busca permanente.

A Ele sempre recorri nos momentos difíceis, encontrando forças para prosseguir, e nos momentos de alegria, para agradecer pelas bênçãos alcançadas.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço ao meu Deus, meu orientador primeiro, no qual encontro apoio, proteção e inspiração em todos os momentos de minha vida.

À minha família, em especial, aos meus pais, Regina da Consolação Monteiro Cabral e Nemésio Silva Cabral Filho, que, mesmo tendo deixado a escola muito cedo, sempre acreditaram em seu valor e com todo o sacrifício possibilitaram a educação de seus sete filhos.

Ao meu companheiro e amigo, Antonio Carlos dos Santos Gomes, pelo amor, apoio e compreensão nos momentos de angústia, de alegria e de ausência no lar.

As minhas amigas, Sonia Mendes, Marizete Braga, Ângela Melo, Auride Moraes e Socorro Ramos, meus agradecimentos especiais por terem compartilhado meu crescimento e amadurecimento profissional.

À Fátima Cravo e Andréa Albuquerque, pela parceria, amizade construída e solidariedade partilhada nos momentos angustiantes e alegres desta caminhada.

Aos Professores Doutores Emmanuel Cunha, Josenilda Maués, pelas relevantes contribuições por ocasião do exame de qualificação.

À Professora Doutora Tânia Regina Lobato dos Santos, minha orientadora, pela troca de experiência e orientações acadêmicas.

A todos os sujeitos da pesquisa que contribuíram de forma significativa, possibilitando a produção deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Belém – SEMEC e a Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua – SEMED, pela concessão de Licença Curso, sem a qual seria impossibilitada de realizar esta pesquisa.

Este trabalho é fruto de uma empreitada permeada de avanços, angústias e alegrias, por isso, ao finalizar esse processo formativo, quero expressar meus sinceros e profundos agradecimentos a todos que, direta e indiretamente, contribuíram nesta minha caminhada.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire.

## RESUMO

Este estudo apresenta a contribuição do Programa de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Belém no período de 2005 a 2007 na formação de professoras dos ciclos iniciais, ao implementar a metodologia da pesquisa e elaboração própria. A intenção foi analisar a concepção do referido programa, revelar as avaliações e contribuições da metodologia com base em análise de documentos oficiais e depoimentos de dez professoras de uma escola da rede municipal, de uma formadora e da coordenadora do programa. O percurso metodológico caracterizou-se como uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, tendo como estratégia o estudo de caso instrumental. Como técnica de investigação, utilizei a entrevista semi-estruturada. A análise e interpretação dos dados construídos se deram por meio de estudos de documentos e das transcrições dos depoimentos dos sujeitos, o que possibilitou o emergir e a articulação das seguintes categorias: concepção de formação continuada e pesquisa e elaboração própria. O suporte teórico utilizado durante todo o processo de pesquisa tomou por base autores como Gamboa e Santos (2002), Yin (2005), André (2005), Marin (1995), Candau (2003), Chantraine-Demilly (1997), Santos (1998b), Bertolo (2004), Demo (1994, 2004), Contreras (2002), Pereira (2008), dentre outros. Como resultado, pude verificar que a formação continuada em estudo, apesar da tentativa para efetivar uma formação capaz de romper com as práticas tradicionais, apresenta aspectos do modelo tradicional. Por outro lado, percebo que, ao implementar a metodologia da pesquisa e elaboração na formação do professor, esta se caracteriza como fundamental para o investigar da ação pedagógica na busca de soluções para que o aluno aprenda. Busca essa que perpassa pela autonomia intelectual, autonomia pela pesquisa acerca da prática, apesar das dificuldades, limites e lacunas, que, em parte, inviabilizam a efetivação da referida metodologia de forma ampla e contínua, principalmente, no que concerne à realidade no interior da escola.

**Palavras-chave:** Educação. Formação Continuada. Pesquisa. Elaboração Própria.

## ABSTRACT

This study presents the contribution of the Teachers Continuous Formation Program of the Municipal schools of Belém, in the period from 2005 to 2007, concerning the formation of teachers of the initial cycles, looking for implementing the methodology of research and own elaboration. The intention was to analyse the conception of the referred program, to reveal the evaluations and contributions of the methodology based on the analysis of both official documents and statements of ten teachers of a municipal school, the instructor and the program coordinator. The methodological route was characterized as an empirical research of qualitative approach, which has as strategy the case study. It was used as technical of investigation the semi-structured interview. The analysis and the interpretation of that built data were carried out through both documental analysis and transcriptions of the character statements, which made possible the emergence and the articulation of the following categories: the conception of continuous formation and research and own elaboration. The theoretical support used throughout the research process was based on authors like Gamboa & Santos (2002), Yin (2005), André (2005), Marin (1995), Candau (2003), Chantraine-Demilly (1997), Santos (1998b), Bertolo (2004), Demo (1994,2004), Contreras (2002), Pereira (2008), among others. As a result, I could notice that the continuous formation under consideration, in spite of the attempt at accomplishing a formation capable to break off with traditional practices, presents aspects of the traditional model. By other hand, I perceived that, in the implementation of the research methodology and elaboration concerning the teacher formation, this is characterized as fundamental to the the investigation of the pedagogical action in searching solutions in order the students can learn. This search has to do with intellectual autonomy, the autonomy through the research about the practice, in spite of the difficulties, the limits and the gaps, which in part turn unlikely the efetivation of the referred methodology in a wide and continuous manner, mainly regarding the reality inside the school.

Key -words: Education. Continuous Formation. Research. Own Elaboration.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Ações da SEMEC: 1993 a 1996, 1997 a 2004 e 2005 a 2008	42
Quadro 2	Apontamentos Sobre Aspectos Favoráveis da Metodologia da Pesquisa e Elaboração Própria no Programa de Formação Continuada da SEMEC–Belém, Sob a Ótica das Professoras Entrevistadas	106
Quadro 3	A Contribuição da Pesquisa e Elaboração Própria na Formação Sob a Ótica das Professoras Entrevistadas	113
Quadro 4	Melhorias para a Metodologia do Programa Apontadas pelas Professoras Entrevistadas	121

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estágio de desempenho na 4ª série do ensino fundamental, língua portuguesa e matemática, Pará 2003	47
Tabela 2	Número de Professores e Técnicos Lotados na SEMEC/2007	49
Tabela 3	Expertise em alfabetização no 1º semestre de 2007	61
Tabela 4	Exemplo de Retirada de Amostragem para Avaliação de Aprendizagem de Alunos do CI de uma Escola da Rede Municipal de Belém	63

## LISTA DE SIGLAS

AID	Agencia Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CEAL	Coordenadoria de Esporte Arte e Lazer
CFI	Corporação Financeira Internacional
COED	Coordenadoria de Educação
ECOAR	Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNBOSQUE	Fundação Escola Bosque
HP	Hora Pedagógica
ICSID	Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos
IESAM	Instituto de Estudos Superiores da Amazônia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPTU	Imposto Predial Territorial Urbano
ISEBE	Instituto de Educadores de Belém
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIGA	Agencia de Garantia de Investimentos Multilaterais
MST	Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra
NIED	Núcleo de Informática Educativa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFO	Programa de Informática na Escola
PMB	Prefeitura Municipal de Belém
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
UEI	Unidades de Educação Infantil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UNAMA	Universidade da Amazônia

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1	DEFININDO O PROBLEMA .....	20
1.2	O CAMINHO METODOLÓGICO.....	21
<b>2</b>	<b>AS TRILHAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE BELÉM – 2005/2007</b> .....	28
2.1	O MUNICÍPIO DE BELÉM.....	28
2.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SEMEC - BELÉM - 1993/1996 .....	31
2.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SEMEC/BELÉM - 1997/2004.....	36
2.4	A POLÍTICA EDUCACIONAL DA SEMEC E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES - 2005/2007...	44
<b>2.4.1</b>	<b>Caracterização Atual da SEMEC</b> .....	49
2.5	O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ATUAL GESTÃO DA SEMEC/BELÉM-2005/2007.....	52
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> .....	65
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA: TERMINOLOGIAS, CONCEITOS E CONCEPÇÕES.....	65
3.2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E RACIONALIDADE PRÁTICA.....	75
3.3	FORMAÇÃO CONTINUADA E CONCEPÇÃO DE PROFESSOR-PESQUISADOR NA VISÃO DAS PROFESSORAS.....	84
3.4	O ENTENDIMENTO DE PESQUISA E ELABORAÇÃO PRÓPRIA NA ÓTICA DAS PROFESSORAS.....	91
<b>4</b>	<b>REPERCUSSÃO DA PESQUISA E ELABORAÇÃO PRÓPRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR</b> .....	98
4.1	A PESQUISA E ELABORAÇÃO PRÓPRIA NO CURSO ECOAR: DIFICULDADES E ASPECTOS FAVORÁVEIS.....	98
4.2	A PESQUISA E ELABORAÇÃO PRÓPRIA NO <i>LÓCUS</i> DE TRABALHO.....	108
4.3	A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA E ELABORAÇÃO PRÓPRIA NA FOMAÇÃO CONTINUADA.....	112
4.4	CONTRIBUIÇÕES PARA MELHORIA DA METODOLOGIA DA PESQUISA E ELABORAÇÃO PRÓPRIA.....	120
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	125
	REFERÊNCIAS.....	130
	APÊNDICES .....	135

## 1 INTRODUÇÃO

Pesquisar é um processo de criação e não mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar [...]. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico profundo, problematize algo de uma forma a constituir-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos (COSTA, 2002, p. 152).

Neste processo de olhar que questiona, que procura, surgiu meu interesse pela temática “Formação Continuada de Professores”. A inserção nesse contexto, decorre de buscas e questionamentos acumulados desde a formação inicial no curso de Formação de Professores da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e de experiências na trajetória profissional.

O curso de graduação tinha em sua proposta pedagógica “a pesquisa como princípio educativo”<sup>1</sup>, oportunizando-me perceber a importância de se aprender a buscar, a pesquisar, o que me provocava inquietações com relação à formação continuada no processo ensino aprendizagem, visto que é comum atribuir-se ao professor o insucesso escolar do aluno.

Assim, a experiência de cunho profissional tem estado relacionada ao exercício do magistério que teve início no ano de 1994 como professora nos Ciclos de Formação<sup>2</sup> I e II no município de Belém. Sendo esta a minha primeira atuação como professora, vivi experiências marcantes que até hoje me fazem acreditar nas possibilidades de construir um trabalho com perspectivas de mudanças positivas na escola pública, apesar dos diferentes valores, das concepções de projetos educativos entre os sujeitos que compõem a escola. De início senti muita dificuldade, mas, com determinação, busquei apoio nas reuniões pedagógicas, nos relatos de experiências, durante a prática assistida<sup>3</sup> que acontecia às sextas-feiras, buscando suporte teórico

---

<sup>1</sup> Metodologia de ensino com uma postura pesquisadora. A pesquisa como princípio educativo perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático, crítico e criativo (DEMO, 1994).

<sup>2</sup> Ciclos de Formação: concepção de organização do ensino considerando as fases de desenvolvimento humano da criança, a partir das vivências proporcionadas pelo ambiente físico e histórico cultural.

<sup>3</sup> Prática Assistida: espaço destinado a formação continuada que acontecia quinzenalmente e as sextas feiras, permitindo reflexões e discussões de questões do cotidiano, troca de experiências, estudos e outros.

nas obras de Paulo Freire (1984), Piaget (1964), Vygotsky (1988) e outros<sup>4</sup> que contribuíram no processo de minha ação pedagógica.

Desse modo, esforçava-me para que as aulas por mim ministradas possibilitassem aos alunos novas leituras acerca do contexto vivenciado, com o objetivo de que pudessem encontrar significados nos conteúdos estudados, proporcionando-lhes mais criticidade, provocando questionamentos, argumentos e desenvolvimentos de ações que pudessem intervir para melhorar a realidade.

No decorrer dessa trajetória, fui vivenciando e intensificando meu interesse pela formação continuada, o que me permitiu uma postura pesquisadora, no sentido de refletir e investigar sobre as dificuldades cotidianas da prática pedagógica, fato fundamental para que incorporasse a relevância do papel da educação no processo de transformação social. A partir de uma leitura mais dialética do contexto educacional, pude perceber que a reprodução traz em seu cerne um movimento de produção ao alcance de certos resultados de acordo com os interesses que se defende. Neste sentido, corroboro com Arroyo (1991, p. 18), quando afirma que a “competência do educador tem como pré-requisito básico a capacidade de entender muito bem por onde passa o educativo na sociedade”.

As reflexões tecidas até aqui fizeram-me compreender ainda mais a importância da formação continuada no processo de construção permanente de conhecimento e desenvolvimento profissional, incidindo diretamente na práxis do professor, uma vez que essa é constituidora de mudanças; é objeto do nosso conhecimento, de nosso contexto sócio, político, econômico e cultural. Desse modo, senti-me instigada a investigar a contribuição do Programa de Formação Continuada da SEMEC - Belém ao instituir a metodologia pesquisa e elaboração própria na formação do professor dos ciclos iniciais no período de 2005 a 2007. Para tanto, tomei como objeto de estudo a formação continuada de professores.

A preocupação com a formação continuada do professor não é recente. Trata-se de uma constante na realidade educacional mundial e nacional. “É possível afirmar que tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos” (CANDAU, 2003, p. 140).

---

<sup>4</sup> Autores que fundamentam a concepção teórica da Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Municipal de Belém recebida no período de 1993 a 1996.

Marin (1995) argumenta a favor da necessidade de uma compreensão crítica de terminologias acerca de denominações e concepções que a formação continuada vem recebendo ao longo de seu processo histórico, uma vez que tais termos não possuem os mesmos significados. Ações são efetivadas, decisões são tomadas a partir de conceitos que subjazem aos termos usados, como, por exemplo, reciclagem, treinamento, formação continuada.

O termo “formação continuada”, por permitir uma compreensão mais ampla e contínua, “sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais” (MARIN, 1995, p.18), no atual momento histórico, vem sendo o mais utilizado e tem despertado expressivo interesse de autoras, como Candau (2003), André (2002), Santos (1998a) e outras.

A temática formação continuada de professores é bastante complexa, heterogênea e aponta para diversos fins. Nesse sentido Santos (1998a), ao debater o referido assunto, salienta que esse tem:

Início antes de seu ingresso nos cursos de preparação para o magistério e prossegue durante o exercício de sua prática profissional. [...]. Antes de seu ingresso nesses cursos, os alunos tiveram em sua experiência escolar, oportunidade de refletir sobre os professores e sobre a escola suas tarefas e funções. [...]. Além disso, durante o exercício da profissão, o professor vai adquirindo novas competências sobre seu ofício, proveniente da prática em que está imerso. (p.123-124).

Assim sendo, compreendo a formação continuada de professores como um processo contínuo, dialético e para além da atividade docente, já que abarca sua experiência de vida, com sua visão de ser humano, de mundo e sociedade, imbuída de valores, crenças, concepções e outros, pois antes de estudar para ser professor já foi aluno. Logo, possui uma dada concepção de professor, de ensino de avaliação. Nesse sentido, influencia e é influenciado, constrói e desconstrói permanentemente sua prática pedagógica. Portanto, parece estar subentendido que a formação do professor não se limita a sua formação inicial.

Para Candau (2003), uma outra perspectiva de formação continuada refere-se à ultrapassagem do entendimento de cursos, palestras, oficinas, etc. Deve alcançar um trabalho de reflexividade crítica acerca das ações práticas do professor, sem

perder de vista a constatação simultânea de construção da identidade pessoal e profissional na busca de novos caminhos para a formação continuada.

Para isso, é crucial que o professor reflita sobre sua prática, que pense e elabore a partir dela. A prática reflexiva é essencial à profissão. Daí a necessidade de se criar um conjunto de condições, de regras, de lógica de trabalho, não só no âmbito individual, mas também coletivo para que através da reflexão, da troca de experiência, da partilha, seja possível dar origem a uma atitude reflexiva do professor, dentro da escola.

Nessa linha de pensamento, Collares e Moyses (1995) tomam como elementos essenciais o trabalho coletivo efetivado na escola e focalizam uma proposta que articula pesquisa e formação continuada de modo a possibilitar a construção coletiva de novas práticas. Nessa premissa, a interdisciplinaridade é abordada como um mecanismo facilitador para se chegar à totalidade do objeto do conhecimento. A universidade nesse contexto é indicada como parceira importante.

Ainda nessa ótica, Demo (1992) aponta a formação do professor como fundamental para a qualidade educativa básica, salientando que a apropriação e construção de novos conhecimentos e seu uso adequado e a formação continuada são características fundamentais a um projeto de modernidade. Nesse sentido, torna-se relevante que o processo educativo seja crítico e criativo, tendo a formação do professor balizada pela pesquisa e construção do conhecimento, que haja investimento na formação permanente, ou seja, trata-se de “refazer” a profissão do professor e não apenas amenizá-la.

Finalmente, Fusari e Rios (1995) afirmam que processos de formação continuada devem ser “planejados como ações coletivas, portanto em grupos, nos quais as coisas sejam compartilhadas” (p.42). Nesse entendimento, o projeto de formação continuada é algo utópico enquanto ideal e no sentido de algo ainda não realizado, salientado que um projeto de formação continuada deve considerar o contexto de trabalho sem perder de vista os limites e possibilidades, os princípios norteadores, avaliação permanente, etc.

Diante do exposto, novos caminhos vêm sendo traçados para a formação continuada de professores, sempre na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino como, por exemplo, o professor que pesquisa sua própria prática, “ganhando o professor voz sobre o que deve ser pesquisado, exercendo o papel de ator social nas investigações” (ANDRÉ, 2002, p. 179). Entretanto, ele não pode perder de vista que

medidas efetivadas para melhorar o ensino estão articuladas a mudanças ocorridas pelo mundo nas últimas décadas. Mudanças essas decorrentes das novas regras econômicas da globalização, que têm provocado modificações no campo político, econômico, científico, cultural de diferentes países, acentuando o processo de exclusão social, haja vista a desigualdade de competitividade no mercado, entre países pobres e ricos.

É nessa premissa que fluem as políticas educacionais de vários países para combater o déficit educacional e com isso atender às novas exigências do mercado capitalista. Nesse sentido, várias providências são tomadas, dentre elas, evidencia-se a formação continuada de professores, atribuindo a esses a responsabilidade pela baixa qualidade de ensino. Com isso, referenda uma educação compatível aos apelos do mercado e com objetivos e metas dos organismos internacionais, cujas “políticas para a educação estão alinhando-se, cada vez mais, às políticas e às estratégias deliberadas e aprovadas pelo Banco Mundial” (SILVA, 2002, p. 80).

Desse contexto, não foge à regra o Brasil com a exigência de novas demandas educacionais (expansão do sistema educacional, de maior escolaridade, de profissionais bem atualizados, melhores escolas etc.), para oferecer uma educação que forme o indivíduo com múltiplas capacidades e habilidades necessárias a atender às novas necessidades do mercado. Ou seja, formar para a inovação pessoas com capacidade de evoluir, capazes de uma rápida adaptação a um mundo em constantes e rápidas transformações e, principalmente, que saibam dominar tais mudanças.

O fato é que a nova ordem econômica enfatiza uma educação que atenda a essa necessidade, não só garantindo os anos de escolaridade, mas formando pessoas inovadoras e de alto nível técnico. Para isso, algumas normas vêm sendo tomadas em alguns Estados e Municípios brasileiros, no sentido de implementação de políticas educacionais, refletindo-as por meio da participação de todos os segmentos que compõem a escola através de instâncias, como Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis, construção de projetos pedagógicos, programas de formação continuada de professores e outros. O que implica um novo perfil de professor, ou seja, capaz de proporcionar ao aluno o desenvolvimento da criatividade, de estimulá-lo a expressar-se, a questionar, além de outros desafios que são postos no contexto de países como o Brasil.

Em Belém do Pará, a realidade não poderia ser diferente. Até 1992, quase não se percebia ações freqüentes sobre a formação continuada de professores. As

iniciativas eram pontuais, nada que pudesse caracterizar-se como um Programa de Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Ensino. Porém, desde 1993, a SEMEC<sup>5</sup> vem tentando consolidar um Programa de Formação Continuada de Professores, para além do “modelo clássico”, citado por Candau (2003), baseado em cursos, palestras, seminários e outros. A política educacional adotada em 1993 era efetivar “uma ação pedagógica pautada na produção do conhecimento, na teorização e reinvenção da prática pedagógica, atualização constante e autonomia” (BELÉM, 1993, p.46).

De 1997 a 2004, muda-se o governo, é substituída a antiga política educacional e implantada outra através do Projeto Político Pedagógico denominado “Escola Cabana”, a qual trazia em seu bojo a formação continuada do professor centrada na escola. “Seu sentido é de processualidade, não devendo ser marcada por encontros pontuais, esporádicos e desarticulados; as ações devem ter eixos direcionados, com objetivos construídos no coletivo dos diversos sujeitos envolvidos”. (BELÉM, 1999, p. 72)

A gestão de 2005/2008 da Secretaria Municipal de Educação de Belém vem executando um programa que integra três eixos estratégicos: Expansão da Educação Infantil, Formação Continuada de Professores e Educação para o Desenvolvimento Humano Sustentável.

No que se refere à Formação Continuada de Professores, apresenta como foco central a aprendizagem do aluno, tendo em vista que no Estado do Pará, segundo os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – (SAEB)-2003, publicado pelo MEC/INEP, o direito de aprender não está sendo garantido aos alunos. Mesmo considerando o desempenho aceito como “adequado”, embora precário em todas as regiões brasileiras, nos Estados das Regiões Norte e Nordeste, o desempenho é pior ainda. De acordo com o SAEB, o desempenho “adequado” na quarta série do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa é de 1,1 % e em Matemática, de 1,6 %. Em Belém, a análise dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos do Ciclo I da rede municipal de ensino, a qual será vista mais detalhadamente no Capítulo 2 deste estudo, confirma os dados do SAEB. Esses dados revelam que a maioria das crianças que frequenta a escola não está aprendendo. Trata-se de um problema de natureza complexa, das mais diversas

---

<sup>5</sup> Secretaria Municipal de Educação e Cultura

ordens, como política educacional frágil, a não valorização da escolaridade pelos pais, pobreza econômica das famílias e alunos e as mazela de uma escola que não consegue garantir minimamente a alfabetização dos alunos. Mesmo a escola sendo um dos fatores dessa problemática, não se pode desconsiderar o seu papel formador pedagógico e político.

Diante do exposto, a SEMEC procura qualificar a aprendizagem do aluno apostando na formação continuada de professores, desenvolvendo um Programa de Formação Continuada para o período de 2005 a 2008, que se baseia no direito de o professor estudar. “Porquanto um aluno aprende com um professor que sabe aprender” (BELÉM, 2006b, p. 3). O programa destina-se especialmente ao professor alfabetizador, por considerá-lo o profissional mais estratégico no sentido de continuidade da aprendizagem do aluno na escola. O referido programa compreende três ações, a saber: Cursos semestrais de 6 (seis) dias, denominados ECOAR – Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo; Assessoramento nas Escolas e Avaliação da Aprendizagem do Aluno. Essas ações articulam-se e se completam, já que após ter participado do 1º ECOAR, o professor cursista terá continuidade em sua formação no espaço de sua escola, utilizando o tempo da Hora Pedagógica (HP)<sup>6</sup>.

Nesse aspecto, a experiência como professora tem especial significado para mim, visto que oportunizou-me importantes reflexões e foi decisiva na escolha do objeto de estudo “Formação Continuada de Professores” a ser investigado, suscitando-me o desejo de compreendê-lo a partir das perspectivas de professores e formadores tendo como parâmetro a SEMEC – Belém durante o período de 2005 a 2007.

---

<sup>6</sup> Hora Pedagógica (HP): Espaço de formação continuada que acontece semanalmente com quatro horas de duração, com objetivo de possibilitar ao professor, planejar, estudar, refletir, debater acerca dos problemas da prática pedagógica.

## 1.1 DEFININDO O PROBLEMA

Optar por um estudo focado na Formação de Professores desenvolvida pela SEMEC-Belém enfatiza o reconhecimento de que os professores assumem uma especificidade no contexto educacional belenense, muitas vezes, esquecidos pelo poder público.

O Programa de Formação Continuada de Professores, implementado pela SEMEC a partir de 2005, vem assumindo um compromisso com a formação continuada de professores da Rede Municipal de Belém. Para isso, a SEMEC construiu um programa de formação continuada que tem como objetivo principal “criar condições para o professor estudar, refletir sua ação pedagógica tendo em vista a melhoria da aprendizagem do aluno. Tendo como eixos metodológicos centrais à pesquisa e elaboração própria” (BELÉM, 2006b, p. 1)

Percebi que o programa exige do docente um repensar sobre sua formação e, conseqüentemente, novas posturas com relação ao trabalho pedagógico.

Todavia, minha experiência como professora da SEMEC – Belém, inserida nesse processo de formação continuada, permitiu-me observar certa dificuldade por parte de professores com relação principalmente à pesquisa e elaboração própria efetivada durante o curso ECOAR, uma vez que a proposta prevê: “Após o momento de estudo, a elaboração própria, quando o cursista produzirá um texto próprio a partir de uma hipótese de trabalho. Sua elaboração poderá ser individual ou em equipe, será avaliada pelo Grupo-base<sup>7</sup> e entregue no dia seguinte” (BELÉM, 2006b, p. 5). Frente a essa problemática, senti-me instigada a compreender a seguinte questão: **Como o Programa de Formação Continuada da SEMEC – Belém tem contribuído para a formação do professor ao desenvolver uma metodologia da aprendizagem que tem como eixos centrais a pesquisa e elaboração própria?**

Desse modo, minhas preocupações voltaram-se também ao entendimento de outras questões, as quais considerei relevantes para o estudo proposto:

1- Qual concepção de formação continuada norteia o Programa de Formação Continuada de Professores da SEMEC?

---

<sup>7</sup> Grupo-base: formado por professores efetivos da secretaria, pós graduados com especialização e/ou mestrado, que detêm experiência em formação de professores – atua com a orientação de um professor Doutor, com reconhecida produção científica em educação e pesquisa.

2-Como os professores avaliam a metodologia da aprendizagem do programa de formação continuada da SEMEC – Belém baseada na pesquisa e elaboração própria?

Vale ressaltar que, dentro do sistema municipal de ensino, o estudo enfocou somente a formação continuada de professores que atuam com os Ciclos de Formação I e II do Ensino Fundamental, haja vista minha vivência como professora nos referidos Ciclos.

Nessa premissa, o presente trabalho visou conhecer a contribuição da pesquisa e elaboração própria na formação continuada em processo no contexto da SEMEC – Belém, no período de 2005 a 2007, na convicção de que a investigação desvelasse questões que contribuiriam tanto para o desenvolvimento da política de formação continuada do município, quanto para meu trabalho como professora, além de ser útil àqueles interessados pela temática em estudo. Neste sentido, busquei alcançar objetivos como:

1-Analisar a concepção de formação continuada que norteia o Programa de Formação Continuada da SEMEC – Belém, no período de 2005 a 2007.

2-Revelar as avaliações que os professores fazem da metodologia da aprendizagem, baseada na pesquisa e elaboração própria do Programa de Formação Continuada da SEMEC – Belém.

## 1.2 O CAMINHO METODOLÓGICO

Esta investigação caracterizou-se como uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa. A opção por essa abordagem passa pela compreensão de que a escolha do tipo de pesquisa não diz respeito somente à opção por técnicas ou métodos, ignorando suas implicações teóricas e epistemológicas, pois como referendam Gamboa e Santos (2002, p. 9):

As opções são mais complexas e dizem respeito às formas de abordar o objeto, aos objetivos com relação a este, as maneiras de conceber os sujeitos, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às visões de mundo implícitas nesses interesses, as estratégias de pesquisa, ao tipo de resultado esperado etc.

A investigação constituiu-se ainda em um estudo de caso por tratar-se, como afirma Yin (2005, p. 320), “de uma investigação empírica que investiga um fenômeno

contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Relevantes estudos como os de Bogdan e Biklen (1991, p. 70) salientam que “o objetivo dos investigadores é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Recorrem à observação empírica por considerarem que é função de instâncias concretas do comportamento humano, refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana”.

Somaram-se a esses estudos o trabalho de Yin (2005) e André (2005), balizando minha opção pelo “estudo de caso instrumental” como estratégia, alinhado com a pesquisa qualitativa, para nortear o processo de investigação do objeto problema.

O “estudo de caso instrumental”, segundo Stake (1995), interpretado por André (2005), é assim denominado quando se relaciona a um tipo de questão de interesse do investigador em que o estudo de um caso particular pode ajudar a esclarecer. Nesse sentido, a pesquisa teve como *locus* de estudo uma escola da SEMEC. Porém, como enfatiza André (2005, p. 20) “o foco de estudo não foi a escola em si, mas os *insight* que os estudos de uma unidade podem trazer para o entendimento da questão”.

A autora também salienta que, nesse caso, pode-se fazer uso de métodos de construção de dados como: “entrevista individual e coletiva com professores, análises de documentos legais e de documentos escolares, observações de reuniões dentro e fora da escola” (ANDRÉ, 2005, p. 13).

Desse modo, a pesquisa realizou-se em fases que se articulam e se completam entre si. Na primeira fase – exploratória –, realizei levantamento e análise dos documentos oficiais<sup>8</sup> que implementam o programa de formação continuada de professores da SEMEC – Belém, uma vez que eles representam relevante fonte de informação “natural” em um contexto histórico social que perdura ao longo dos tempos.

A análise documental é uma operação que permite informações acerca do conteúdo de um documento de modo diferente, isto é, a partir de questões ou

---

<sup>8</sup> Leis, Cadernos de Educação, projetos, relatórios, textos, estatísticas, arquivos escolares e demais materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação produzida pela Secretaria Municipal de Educação de Belém, no período de 2005 a 2007.

hipóteses do investigador. Assim, foram coletados e analisados os documentos que contêm referência sobre o Programa de Formação Continuada da SEMEC, a saber:

- Programa de Formação Continuada de Professores da SEMEC - Belém;
- O Curso Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo – (ECOAR);
- O Expertise no Ciclo de Formação I;
- Assessoramento e Avaliação nas Escolas;
- Diário de Bordo do Professor;
- SEMEC: PLANO GLOBAL/2006e 2007.

Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica permeia todo o processo, na perspectiva de uma melhor compreensão e discussão teórica, concernente à problemática em estudo. Os autores que alicerçam a discussão sobre a formação continuada de professores são Marin (1995), Candau (2003), Chantraine-Demilly (1997), André (2002), Santos (1998b), Nunes (2000) e Bertolo (2004).

Sobre o professor pesquisador, ancorei a discussão principalmente em autores como: Demo (1994, 2004), Contreras (2002) e Pereira (2008).

Na segunda fase, houve uma maior aproximação com o ambiente de estudo. Nessa fase, utilizei como instrumento de construção de dados a entrevista semi-estruturada, pois esse tipo de entrevista, em particular, tem atraído grande interesse, sendo bastante utilizada. Segundo Flick (2004, p. 18), “tal interesse está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário”. Os informantes foram 10 professoras do Ciclo de Formação I e II, envolvidas com a formação continuada da SEMEC – Belém e 2 dirigentes do Grupo-base, sendo uma a Coordenadora do Programa, e a outra, a formadora que assessora a formação continuada na escola em estudo. Todos os sujeitos da pesquisa eram do sexo feminino, com graduação em nível superior, cinco delas com Pós-graduação (sendo quatro especialistas e uma mestre) e fazem parte do quadro efetivo da SEMEC, com experiência no magistério que oscila entre o mínimo de sete anos (7) e o máximo de vinte e cinco anos (25) e donas de uma trajetória de formação continuada.

Na perspectiva de maior possibilidade de construção de dados para compreender como a metodologia da pesquisa e elaboração própria se configura, contribuindo na formação continuada de professores da SEMEC - Belém, selecionou-

se uma escola como *lócus* de estudo. A instituição é parte integrante do sistema municipal de educação e passou a funcionar a partir da Portaria nº 249/94. Situa-se no Bairro da Marambaia que hoje é considerado um dos mais populosos de Belém e funciona em quatro turnos atendendo alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa escola apresenta um número considerável de dependências para o atendimento de seu público alvo, perfazendo um total de 44 espaços assim distribuídos: 11 salas de aula, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 sala de leitura, 01 sala de informática, 01 sala de arquivo, 01 almoxarifado, 01 cozinha, 01 quadra de esportes e vinte e três banheiros, sendo 11 femininos, 11 masculinos e 1 misto.

A escolha da referida unidade para a realização da pesquisa deu-se em virtude de a mesma contemplar os seguintes critérios:

- 1- É uma escola que, na SEMEC, é apontada como uma instituição que vem conseguindo reverter o baixo índice de aproveitamento escolar nos ciclos de formação inicial, mais especificamente no Ciclo I (período da alfabetização);
- 2- Os professores dos Ciclos de Formação I e II participam da formação continuada oferecida pela SEMEC no período de 2005 a 2007, além de já terem participado de outras experiências formativas;
- 3- A escola possui um número significativo de professores que atuam com os ciclos iniciais, público alvo do Programa de Formação Continuada da SEMEC.

É importante destacar que os primeiro contatos com a diretora da escola e os sujeitos da pesquisa, aí incluo não só as professoras dos Ciclos de Formação I e II, mas também a coordenadora e a formadora que assessora as professoras, foram marcados pela informalidade e cordialidade. Não percebi nenhuma objeção por parte dos sujeitos em contribuir com a pesquisa, pelo contrário, todos demonstraram interesse e ficaram bastante à vontade para falar da formação continuada por eles vivenciada, com enfoque na metodologia da pesquisa e elaboração própria. Apenas a diretora pediu que mantivesse o nome da escola em anonimato.

Atendendo a solicitação da direção e com o propósito de construir uma relação ética no ambiente de pesquisa, principalmente, em situação de entrevistas, decidi que utilizaria nomes fictícios, substituindo o nome da escola por “Escola Especial” e as professoras seriam identificadas por “Professora 1, Professora 2, e assim sucessivamente até a Professora 10” e os demais sujeitos por “Coordenadora do

Programa e Formadora”, garantindo assim a identidade e anonimato dos sujeitos envolvidos.

O processo de construção de dados iniciou no mês de novembro de 2007, estendendo-se até janeiro de 2008. A primeira entrevista caracterizou-se como uma espécie de piloto. Com ela pude testar o roteiro, ter uma idéia do tempo estimado para cada entrevista. Isso me permitiu uma organização de acordo com a disponibilidade do tempo de cada sujeito. Procurei sempre, antes de cada entrevista, apresentar o roteiro para o entrevistado e quando necessário esclarecia os objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram todas gravadas e direcionadas por um roteiro (Apêndice A, B e C), sem objeção dos entrevistados. Após as entrevistas, foi realizada a transcrição fiel das fitas, o que originou um significativo número de páginas, permitindo-me uma nova fase da pesquisa.

A terceira fase foi de pré-análise, utilizei o método de análise de conteúdo na intenção de organizar as informações obtidas por sentido ou tendência, considerando que esse método:

[...] aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2006, p. 33-34).

Vale ressaltar que a vantagem desse método é a ampla garantia da fidelidade quando se faz uso de procedimentos precisos. Nesse sentido, a técnica permite construção de análise crítica dos dados construídos, ou seja, possibilitará encontrar esclarecimentos para perguntas realizadas, bem como detectar o que subjaz aos conteúdos apresentados. Essas funções da técnica de análise de conteúdo podem ser utilizadas na pesquisa qualitativa ou quantitativa.

Ao se optar pela análise de conteúdo há necessidade de se definir categorias. Michelat (1987) esclarece que:

[...] o texto é então decomposto em unidades de significação que são classificadas por meio de um sistema de categorias estritamente definidas. A análise deve ser exaustiva: todas as unidades de significação devem encontrar seu lugar, de maneira não-ambígua, nas categorias definidas.

Nesse sentido, algumas categorias emergiram a partir das leituras dos documentos oficiais e das entrevistas realizadas na pesquisa de campo, que se articulam e completam entre si, ficando assim desenhadas: Concepção de formação continuada e a pesquisa e elaboração própria. A primeira aponta que os documentos visam superar a prática de formação continuada baseada em treinamentos e implementam uma proposta fundada na reflexão da prática pedagógica, com caráter contínuo e sistemático.

A segunda centra-se na perspectiva de transformar o professor em pesquisador de sua própria prática, que constrói e reconstrói o seu próprio conhecimento, enfatizando o desenvolvimento, da reflexão da ação pedagógica e da autonomia no processo de formação continuada.

Nessa perspectiva, além da presente introdução que constitui o capítulo 1, organizo o relatório de pesquisa nos capítulos, a saber:

Capítulo 2 – As Trilhas da Formação Continuada de Professores no Município de Belém – 2005/2007. Com base em fontes documentais, busco nesse capítulo compreender mais profundamente o Programa de Formação Continuada de Professores da atual gestão da SEMEC – Belém, analisando a concepção de formação continuada que o norteia. Também realizo um breve resgate da formação continuada da SEMEC – a partir do período de 1993 a 2004, por considerar que, a partir desse, verifica-se a efetivação de uma formação continuada mais sistemática, possibilitando a identificação de semelhanças, diferenças e interrupções em ações implantadas nessa trajetória.

Capítulo 3 – Formação Continuada de Professores. Nesse capítulo, procuro analisar o que dizem os estudos e a literatura de autores nacionais e internacionais sobre a formação continuada de professores, visando a uma compreensão ampla e apontando como as mesmas se desenham no contexto educacional brasileiro. Assim sendo, desfecho o capítulo realizando comparações e análises a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, acerca da concepção de pesquisa e elaboração própria e professor pesquisador com a teoria pesquisada

Capítulo 4 – Repercussão da Pesquisa e Elaboração Própria na Formação Continuada do Professor. Nesse capítulo, a partir dos dados empíricos, discuto as dificuldades e avanços, apontamentos de melhoria da metodologia do programa, bem como sua contribuição na formação continuada do professor.

Nas considerações finais, capítulo 5, faço algumas reflexões acerca do processo construído durante a investigação. Nesse enfoque, procuro apontar, com base no resultado da pesquisa, o alcance da metodologia da pesquisa e elaboração própria na formação continuada de professores dos ciclos iniciais da SEMEC – Belém.

## **2 AS TRILHAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE BELÉM – 2005/2007**

Este capítulo objetiva reconstruir as Trilhas da Formação Continuada de professores no Município de Belém, no período de 2005 a 2007. A intenção de iniciar por ele é obter uma visão ampla das idéias do Programa de Formação, o que considero fundamental para o desenvolvimento dos capítulos subseqüentes. Para isso, retomo algumas ações da trajetória anterior a esse período, por considerar que, de acordo com documentos oficiais, até 1992, as ações realizadas eram pontuais. Portanto, inicio discorrendo sobre algumas ações correspondentes ao período de 1993 a 1996, em que a SEMEC tenta consolidar um Programa de Formação Continuada de Professores para além do “modelo clássico”, citado por Candau (2003), isto é, baseado em cursos, palestras, seminários e outros.

Em seguida, apresento algumas ações da formação continuada no período de 1997 a 2004, por considerar que esse foi um período de várias mudanças na educação no município de Belém e, conseqüentemente, da formação Continuada de Professores. A intenção com esse breve histórico não é analisar a formação continuada do ISEBE nem o projeto Escola Cabana, e sim, compreender como aconteceram em linhas gerais essas formações.

Por fim, apresento o Programa de Formação Continuada da atual gestão da SEMEC, visando a uma maior compreensão do mesmo, identificando e analisando qual concepção de formação continuada o norteia, bem como verificando em que o atual programa se parece com os anteriores e se houve continuidade nas ações ou não. Antes, porém, de enveredar pelos caminhos da formação apresento uma caracterização sócio, política, econômica e educacional do município de Belém, a fim de que se tenha uma visão mais ampla do cenário em que se dá a formação continuada local.

### **2.1 O MUNICÍPIO DE BELÉM**

A cidade de Belém, também conhecida como a “Metrópole da Amazônia” ou “Cidade das Mangueiras”, é a capital do Estado do Pará e constitui-se em uma das mais importantes capitais da Região Norte. Esse privilégio relaciona-se

principalmente a sua localização às margens da Baía do Guajará e do Rio Guamá, no estuário do Rio Pará, considerada a porta de entrada para a Amazônia.

Belém limita-se ao Norte com a Baía do Marajó, a Leste com os municípios de Benevides e Ananindeua, ao Sul com o Rio Guamá e a Oeste com a Baía do Guajará. Belém e os municípios de Ananindeua, Benevides, Marituba e Santa Bárbara do Pará compõem a Região Metropolitana.

O município de Belém possui uma população estimada, segundo o Anuário (2006f), de 1.428.368 habitantes e ocupa uma área de 514,64 Km<sup>2</sup>, sendo 173,17 Km<sup>2</sup> de área continental, correspondendo à cidade de Belém e ao distrito de Icoaraci e um arquipélago de 39 ilhas, numa extensão de 324,52 Km<sup>2</sup> de área insular. Dentre elas, destacam-se Mosqueiro e Caratateua, pela relevância de seu potencial turístico e beleza de suas praias.

A “Cidade das Mangueiras” é de clima quente e úmido. A temperatura média é de 25° C, em novembro. Esta zona climática Af (classificação de Köppen), assemelha-se com o clima da floresta tropical, ou seja, constantemente úmido, com ausência de estação fria. A temperatura do mês menos quente fica acima de 18° C.

Segundo Rodrigues (2007), Belém apresenta predominância da população parda 62,37 % sobre a branca que é de 31, 61 %, seguida da preta de 4, 77 %, indígena 0, 28 % e a amarela de 0, 25 %. Como se vê, a herança étnica da população de Belém é uma mistura de traços do branco europeu, do negro, do índio, características que lhe dão o apelido de “Cidade Morena”.

O município ainda é pouco industrializado e com escassez de emprego. Sua base econômica centra-se no comércio de mercadorias (Anuário 2006) como atividades produtivas relevantes e prestação de serviços. O Anuário Estatístico de Belém (2006) mostra que em (2005), na Região Metropolitana, o quantitativo de pessoas com 10 anos de idade ou mais que possuem uma ocupação com rendimento no trabalho ficou em torno de 829.871. Essa mesma estatística aponta que, dessas pessoas, 106.175 ganham até meio salário mínimo, ficando 261.976 delas entre meio a um salário mínimo. Portanto, deduz-se que a renda *per capita* é baixíssima. Esse quadro, sem dúvida, compromete a qualidade de vida da população.

Do ponto de vista educacional, é importante destacar que dos municípios que compõem a Região Metropolitana, Belém é o que possui menor índice de analfabetos com uma média de 4,7 %, correspondendo a 42.827 habitantes, ficando Santa

Bárbara do Pará com o maior índice de analfabetos, com 11,9 %, seguido de Benevides com 10,7 %, Marituba com 9 % e Ananindeua com 5,4 %.

Estudos realizados por Rodrigues (2007), apontam que menos de 5 % das crianças em idade escolar no município de Belém estão fora da escola. Em contrapartida, 49,6 % das crianças que freqüentam a escola apresentam distorção série/idade. Isso confirma a situação de crianças com dificuldade de prosseguir os estudos: ingresso tardio na escola; reprovação; e outros motivos sempre denunciados no campo educacional.

Nesse contexto, é relevante destacar que, em relação à política educacional, Belém possui um sistema próprio de educação, instituído através da Lei nº 7.722 de 07 de julho de 1994. Nesse sistema, estão inclusos a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação.

De acordo com Lei 7.722, o Sistema Municipal de Educação é definido como: “a organização conferida à educação pelo Poder Público no âmbito municipal”. A esse competem as seguintes determinações:

I. princípios, fins e objetivos da ação educativa, previstos nas Constituições Federal e Estadual e na Lei Orgânica ressaltando-se a universalização quantitativa e qualitativa do 1º grau, a gratuidade da educação pública, a progressividade de atendimento à educação infantil e a adequação dos conteúdos programáticos e modos de gestão, onde couber, à realidade local;

II. Normas e procedimentos que assegurem unidade e coerência interna do Sistema Próprio de Educação, como parte integrante do seu sistema social e fator de sua transformação, de modo a permitir o exercício da função federativa municipal de supervisão e normatização de toda e qualquer atividade educativa no âmbito geográfico do Município de Belém;

III. Órgãos e serviços por meio dos quais se promoverá a ação educativa, basicamente a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação, a primeira com função típica executiva ligada a rede própria, à rede privada e as escolas da rede pública estadual que, por força de convênio ou outro instrumento, tenham passado à gestão municipal, e o segundo com função normativa e fiscalizadora (BELÉM, 1996, p. 83-83).

No documento legal, verifico em vários momentos, dentre outras questões, um enfoque voltado para a definição de uma política de formação de professores. Isso aparece bem definido no texto que trata das competências da SEMEC “buscar permanentemente a devida qualidade formal e política da educação, com absoluto destaque para o desempenho escolar dos alunos e a formação permanente dos docentes” (p. 88).

Politicamente, a trajetória histórica do município de Belém é marcada por relações de “troca de favores” e “apadrinhamento político”. Ao debater essa questão, Santos (1998b, p. 32), registra que o “município de Belém, politicamente, não se diferencia do Estado do Pará, onde o revezamento do poder político local é uma constante por duas gerações: uma mais jovem que surge nos meados do pós 64, e outra na década de 40”. Essa trajetória desenhada pela política local nesse período caracterizou-se pela alternância no poder de grupos políticos que, no plano da administração, construíram modelo pouco transparente e sem representação significativa no que diz respeito à forma de conduzir a política.

Essa política reflete no contexto educacional quando se materializa em ações de descontinuidade, de verdadeiros desmontes de ações que já existem, ou seja, a cada nova gestão assumida, se o gestor não pertencer ao grupo político que administrava anteriormente, começa-se um novo projeto, extinguindo o anterior. Exemplo claro disso, evidencia-se na gestão que corresponde ao período de 1996 a 2004 e na atual gestão da SEMEC, a qual parece encontrar meios de retomar ações interrompidas na administração municipal de (1993 a 1996), também sob a gestão da mesma secretaria, com ações voltadas para a Formação Continuada de Professores, apresentada no decorrer deste estudo.

## 2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SEMEC/BELÉM – 1993/1996

A década de 1990 foi marcada por intensos debates em âmbito nacional e internacional em torno do tema “Reforma Educativa”. No caso do Brasil, as reformas no campo educacional deram-se principalmente por meio de leis e decretos, como por exemplo, o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e, claro, a disseminação e consolidação de Programas de Formação Continuada, como os programas “Informática na Escola” - PROINFO, “Um Salto Para o Futuro” e TV Escola.

Nesse cenário, a educação em Belém do Pará no período de 1993 a 1996 é inserida como um eixo de ação da gestão vigente, tendo como objetivo “a universalização qualitativa da educação básica em Belém” (BELÉM, 1996, p. 72), desenvolvido por meio de seis programas prioritários, a saber:

- Aprimoramento qualitativo da Educação Básica;
- Valorização do Magistério;
- Ampliação e aparelhamento da Rede Física;
- Autonomia progressiva da Escola;
- Instrumentação eletrônica do setor educacional;
- Modernização da gerencia municipal de educação.

Para a viabilização desses programas, documentos oficiais (BELÉM, 1996, p. 82) afirmam a necessidade de criação do “Sistema Municipal de Educação através da Lei Nº 7.722 de 7 de julho de 1994”. Nesse processo, destacam-se, como principais reformas de educação na rede municipal de ensino de Belém, a formação continuada de professores e a reformulação curricular.

Para tanto, é implementado um amplo programa de formação continuada, para dar sustentação à nova proposta curricular e, conseqüentemente, preparar os professores para efetivar a referida reforma, tendo em vista o elevado índice do fracasso escolar. Nesse sentido, foi criado, em 1993, o Instituto de Educadores de Belém (ISEBE), órgão ligado à SEMEC responsável pela formação de professores, o qual tinha como objetivo:

Favorecer aos educadores da rede municipal a construção de um referencial teórico-prático sólido e consistente, que situe e sustente sua prática, refazendo-se continuamente no sentido de (re)construção do conhecimento, tendo assim condições de estimular esse processo no aluno. Quer redimensionar a posição do professor, de modo a lhe permitir passar de repassador de conhecimentos a autor e construtor de conhecimentos (BELÉM, 1993, p. 75).

Percebo que a proposta visa a uma concepção de formação continuada a partir de um refazer da ação pedagógica do professor, rompendo com a postura de “dono do conhecimento” e fundamentando-se na idéia do emergir de um novo paradigma que exige do professor uma formação balizada pela produção do conhecimento, fundada em sua reflexão e reelaboração.

As ações de capacitação do ISEBE, conforme pesquisas realizadas por Santos (1998b), tinham o propósito de envolver todos os profissionais de educação da SEMEC –professores, diretores, administradores escolares, supervisores e orientadores educacionais –, que atuavam na rede municipal. O ISEBE era a “Casa do Professor” e caracterizava-se como um espaço que o professor da SEMEC poderia usar para o desenvolvimento de seu trabalho, pois a estrutura física do lugar

era adequada às suas necessidades pedagógicas. Além de ser dotado de mobiliário, equipamento e material didático pedagógico em consonância com as exigências do processo de formação, o ISEBE oferecia laboratório de informática, salão de eventos, auditório, salas de aulas, refeitório e ainda contava com uma biblioteca, apesar do acervo um tanto limitado em termos de quantidade.

Embora o ISEBE enfatizasse em sua proposta pedagógica, ações sistemáticas de longa duração, possibilitando ações inovadoras, tendo como princípio pesquisa e produção do conhecimento, permitindo a teorização e reinvenção da ação pedagógica, Santos (1998b), ao realizar análise da referida proposta, afirma a ausência de uma “concepção clara sobre a formação de educadores. Ora os documentos mencionam a formação permanente, ora a capacitação, aperfeiçoamento docente em serviço” (p. 50). Ou seja, não se verifica nenhuma preocupação em definir mais claramente tais termos, uma vez que esses não possuem os mesmos significados. Em contrapartida, a autora segue salientando que: “Assim como no âmbito nacional, no âmbito local procurou-se repensar a concepção de formação continuada e romper a visão de “capacitação” do educador enquanto treinamento em métodos e técnicas para o trabalho em sala de aula, concebendo a formação como processo contínuo” (p. 50).

Desse modo, o ISEBE encaminhou a formação continuada dos profissionais de educação da rede municipal de Belém. Sua principal ação foi o Curso de Fundamentação Teórico Prática ou Curso de 360 horas, distribuído em cinco etapas alternadas, compreendendo Fundamentação Teórico - Prática e Prática Assistida, destinadas a professores da educação infantil, ensino fundamental e técnicos (orientadores, supervisores e diretores administradores).

A primeira e terceira etapas foram de fundamentação teórico-prática de caráter propedêutico. A segunda e quarta eram efetivadas no correr do ano letivo na escola e constituíam-se na Prática Assistida, isto é, momentos de reflexões teórico-práticas, de estudos complementares, troca de experiências, que contribuía para a construção de um processo de ação – reflexão – ação do trabalho pedagógico no cotidiano da escola em consonância com o que se discutia na etapa propedêutica.

A participação dos profissionais nos cursos dava-se de forma gradativa, isto é, começava com a Educação Infantil, Ciclos Básicos<sup>8</sup> I e II, 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, até

---

<sup>8</sup> Proposta curricular adotada pela SEMEC – Belém para superar a reprovação e a evasão, substituindo o sistema seriado pelo de Ciclos Básicos com a duração de dois anos.

chegar nos cursos técnicos. Vale lembrar que ao término de todas as etapas de fundamentação teórico-prática, o cursista teria de apresentar uma produção individual sobre tema sugerido ou a escolha, desde que tivesse em consonância com os temas estudados no decorrer do Curso de 360 horas. O objetivo tais produções era atender ao princípio da proposta de “elaboração própria”.

A produção individual dos cursistas era analisada pela equipe técnica responsável pela ministração dos cursos e o resultado posteriormente socializado com os mesmos. Segundo Santos (1998b), “alguns trabalhos elaborados eram fundamentados e continham certa coerência teórica enfatizando a prática pedagógica dos educadores, mas no geral pedia-se que fosse refeito” (p. 60). Todavia, essa orientação, prossegue a autora, “nunca foi seguida pelos educadores nem acompanhada pelos responsáveis dessas atividades, o que nos parece contribuir para a descontinuidade do processo e falha significativa no processo de avaliação” (p. 60).

A avaliação implementada no decorrer do Curso de 360 horas, segundo pesquisa realizada por Santos (1998b), constituía-se das seguintes etapas:

1. Freqüência nas diversas etapas, não podendo ser inferior a 80 % da carga horária do curso, computada parcialmente em cada etapa. Com relação à Fundamentação teórico-prática, essa era controlada pelo ISEBE e encaminhada às escolas. A Prática Assistida ficava sob responsabilidade da escola e encaminhada ao ISEBE. O cursista que não atingisse a freqüência mínima (até 50 %) teria oportunidade de completar a carga horária, após o ISEBE analisar a situação.

#### 2. Fundamentação Teórico Prática.

Durante as etapas de Fundamentação teórico-prática e na última etapa do Curso de 360 horas, foram avaliadas pelos educadores formadores várias modalidades de produções teóricas dos cursistas, como: produções parciais e escritas individuais e coletivas; participação em atividades no decorrer do curso; produção escrita final e auto-avaliação. As produções eram avaliadas com base na estrutura textual, objetividade, relação teoria e prática e contextualização.

#### 3. Prática Pedagógica.

A avaliação dessa constituía-se num parecer após a II e IV Etapas, feito pelos técnicos responsáveis pelos módulos com base nos seguintes critérios: documento elaborado pela escola com base na ficha de Avaliação e Auto-Avaliação; trabalho

teórico produzido sobre o tema de escolha, elaborado nas horas destinadas a estudos complementares.

#### 4 . Trabalho Final

Esse organizava-se, tendo como referência todos os conteúdos discutidos no decorrer do curso de 360 horas, sendo no final socializado com o coletivo.

Santos (1998b, p. 66), ao analisar a Prática Assistida (II e IV) do Programa de Formação de Educadores, ressalta que ela permitiu maior participação dos professores no processo de formação continuada, considerando aspectos significativos uma vez que foi possível,

vivenciar uma relação de socialização, questionamento, reflexão entre os participantes desse processo pedagógico e criar as condições para o surgimento e construção de propostas de melhorias da qualidade do trabalho pedagógico.

Outro aspecto destacado como relevante pela autora diz respeito à atuação do serviço técnico-pedagógico das escolas (orientadores e supervisores educacionais), bem como dos diretores, na dinamização do processo da formação continuada nessas instituições

[...] a participação da equipe técnica foi significativa na etapa de prática assistida na escola, principalmente porque deveriam encontrar-se à frente, na condução do projeto pedagógico da escola em conjunto com os professores (SANTOS, 1998b, p. 66).

Na verdade, as atribuições principais deveriam ser as seguintes: assessorar a construção do Projeto Político Pedagógico da escola introduzindo ações para garantir sua efetivação; incentivar a participação de todos os segmentos da escola por meio de atividades coletivas na perspectiva de democratização de ações no espaço escolar; fomentar o processo de avaliação; dinamizar o trabalho pedagógico da escola.

Nesse contexto, Santos (1998b) também considera importante a participação da família através do Conselho Escolar, apesar de não ter sido implantado na maioria das escolas. A autora chama atenção para a II e IV etapas, em que se constatou certo desinteresse pelo curso por parte dos cursistas por razões de ordens salariais e duração do curso. Nem a gratificação de incentivo de 20 % para quem concluísse o curso conseguiu reverter o quadro.

Cabe lembrar que o Programa de Formação Continuada não se restringiu apenas ao Curso de 360 horas. Também foram realizados cursos de Especialização para Diretores, com o objetivo de promover qualificação teórico-prática visando a uma práxis transformadora na perspectiva de superar o distanciamento entre gerenciamento e liderança pedagógica no contexto escolar, vislumbrando uma intervenção inovadora. O referido curso foi realizado a partir de convênio com a Universidade da Amazônia (UNAMA), instituição privada responsável pela parte legal do curso e operacionalização, ficando a parte teórica e metodológica a cargo da SEMEC.

### 2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA SEMEC/BELÉM – 1997/2004

Como já foi referendada anteriormente, a década de 1990 caracterizou-se por várias reformas, as quais contribuíram para a consolidação das políticas neoliberais, contando com a relevante participação dos organismos internacionais. No enfrentamento dessa política, verifico algumas experiências educativas que intencionam a Qualidade Social da Educação. Em Belém do Pará, há o Projeto Político Pedagógico denominado “Escola Cabana”, o qual exigiu um novo olhar frente ao trabalho pedagógico, requerendo, portanto, nova política de formação para o professor, a gestão democrática, a inclusão social, a reorganização curricular e o trabalho interdisciplinar.

Nessa premissa, a SEMEC constrói um Programa de Formação de Professores vinculado à quarta diretriz da Escola Cabana sob o título “Valorização Profissional dos Educadores”, aprovada no I Fórum de Educação da Rede Municipal de Educação de Belém (1997) e regulamentada pela Resolução 017/99 do Conselho Municipal de Educação, de 29 de dezembro de 1999.

Nesse sentido, o Programa de Formação Continuada insere-se numa perspectiva de valorização dos profissionais da educação e trabalhadores vinculados à SEMEC. Percebo também que a formação visa superar as velhas práticas de treinamento concebidas em grande parte das políticas de formação em serviço, sendo agora, conforme documentos oficiais, compreendida de forma contínua e sistemática,

tendo como lócus privilegiado a escola expressada por uma concepção de educação que se amplia pelas relações com as demais organizações sociais e culturais evidenciando uma construção de conhecimento em cadeia que num movimento aspiral, provoque a dialogicidade entre saberes sistematizados culturalmente com os saberes/produtores da cultura popular, onde se busque discutir, aprofundar e avaliar a práxis do trabalho pedagógico e suas implicações sociais no sentido da construção de alternativas para o enfrentamento das dificuldades de forma participativa. Seu sentido é de processualidade, não devendo ser marcada por encontros pontuais, esporádicos e desarticulados; ações devem ter eixos direcionadores, com objetivos construídos no coletivo dos diversos sujeitos envolvidos (BELÉM, 1999, p. 72).

Diante do exposto, o que se verifica é a escola como local privilegiado de construção de saberes. Desse modo, rompe-se com a formação continuada de forma pontual sem articulação com a prática pedagógica, haja vista que essa apresenta um caráter contínuo e sistemático. O documento também aponta para uma concepção de conhecimento em processo e, enquanto processo, não está pronto, sendo revestido de significado, a partir das experiências dos sujeitos envolvidos, os quais são compreendidos como “sujeito histórico”.

Nesse entendimento, o Programa de Formação Continuada, de acordo com documento oficial (BELÉM, 1999, p. 73), apóia-se nos seguintes pressupostos básicos:

- Conceber os profissionais da educação e demais trabalhadores nela atuantes como cidadãos concretos, históricos, cujo trabalho deve garantir, além da sua sobrevivência, a transformação da sociedade, considerando-se, para tanto, suas reais possibilidades;
- Reconhecer as deficiências do sistema formal de ensino, pelo qual cada profissional passou, sem, contudo, que a educação em serviço, por si só, recupere todas as possíveis lacunas e deficiências encontradas;
- Fomentar um processo de ação-reflexão-ação, com momentos diferenciados, mas articulados, que privilegie as necessidades concretas das escolas, as indagações cotidianas dos educadores e demais servidores em seus espaços de trabalho, no sentido de consolidar-se a teorização da prática;
- Considerar os problemas da prática dos trabalhadores de educação como ponto de partida e ponto de chegada do processo, garantindo-se uma reflexão fundamentada que venha ampliar a consciência do educador em relação aos problemas e que apontem caminhos para a relação coerente, articulada e eficaz;
- Resgatar o sentido coletivo e participativo do fazer educativo num projeto de parceria, propício à criação, às trocas, à reconstrução das relações interpessoais e à compreensão da natureza do trabalho pedagógico em suas totalidades;
- Constituir-se num dos eixos de valorização do profissional, considerando suas condições de trabalho articuladas a salário, carreira, concurso público, à necessária reformulação do Estatuto do Magistério e do Funcionalismo Público Municipal.

Esses pressupostos, que solidificam as diretrizes da Escola Cabana por meio da Formação Continuada, deixam claro que ela centra-se no professor e na escola como principal *lócus* de formação. Todavia, Bertolo (2004), ao analisar a referida proposta, chama atenção quando diz: “o documento não menciona quais condições prévias e que atividades seriam necessárias para iniciar o processo de melhoria que o projeto almejava” (p. 174). Enfatiza também a autora que, em virtude da sua natureza, a proposta é algo que não acontece em curto prazo.

Os documentos explicitam também a necessidade de formar um professor capaz de articular teoria e prática, relacionando-as com seus “próprios saberes intuitivos. Para isso não basta só a formação teórica, mas também a experiência pessoal, a conversa cotidiana, com os colegas etc. É preciso usar todas as armas, pois a formação de educadores deve ser global” (p.83), ou seja, não basta simplesmente assumir a condição de construtor de conhecimentos, já que somos sujeitos complexos, com nossas emoções, intuições, desejos, nossos medos, enfim, somos sujeitos humanos.

Nessa perspectiva, o Programa de Formação Continuada da SEMEC organizou-se em dois momentos distintos: “um mais específico de assessoramento e acompanhamento à ação cotidiana das escolas e espaços esportivos culturais”, e outro mais “geral em que se discute temas que abarcam o Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, garantindo a construção teórico – metodológica da ação pedagógica dos educadores numa perspectiva libertadora” (BELÉM, 1999, p. 83).

Os documentos evidenciam um modelo misto de formação continuada de professores do Projeto “Escola Cabana”, uma vez que, ao organizar e promover cursos, visando à demanda da reforma educativa – momento mais geral para discutir temas concernentes ao Projeto Cabano –, sem a participação efetiva dos professores, identifica-se com o “Modelo Clássico” de Candau (2003) . Por outro lado, assemelha-se também com o que Chantraine-Demilly (1997) referenda de “formação interativo-reflexiva”, a qual verifica-se nas formações voltadas para solucionar problemas reais do cotidiano escolar – nesse caso, as Horas Pedagógicas.

O primeiro momento, “o mais geral” é de aproximação, assessoramento e acompanhamento, realizado pela Coordenadoria de Educação (COED). Esses momentos abarcam educadores de áreas diversas de conhecimento, com o objetivo

de debater temas voltados à educação ou que estejam relacionados a alguma área de atuação específica. Esses momentos concretizam-se por meio de encontros, cursos, fóruns, oficinas, reuniões e outros.

O assessoramento e acompanhamento às escolas ocorrem por meio de organização de sete equipes distritais. Essas são formadas por representantes de equipes técnicas da COED e de equipes técnicas de Coordenadoria de Esporte, Arte e Lazer (CEAL). Essas equipes tinham como objetivo geral,

realizar ações de assessoramento e acompanhamento ao trabalho pedagógico das Unidades de Educação e Espaços- Esportivos-culturais da Rede Municipal de Educação de Belém, no sentido da construção e consolidação da Proposta Político-Pedagógica da Escola Cabana (BELÉM, 1999, p. 85).

Fica claro que o assessoramento e acompanhamento devem subsidiar os professores teórica e metodologicamente não só no programa de formação continuada, mas no Projeto Político-Pedagógico “Escola Cabana”. Para a referida concretização, o documento traça objetivos específicos, como:

Criar um vínculo orgânico com a Rede, estabelecendo relações de parceria com os educadores e demais segmentos da comunidade escolar e extra escolar; articular um trabalho coletivo entre as diversas Equipes Técnicas no acompanhamento interdisciplinar às Unidades Educacionais e Esportivo-Culturais; promover o intercâmbio (troca de experiência ) entre as diversas escolas e espaço esportivo-culturais do Distrito; funcionar como canal de diálogo com a Rede, subsidiando as ações da Secretaria com elementos da realidade cotidiana dos espaços educacionais; e, dinamizar o processo de implantação da Proposta Político Pedagógica da Escola Cabana (BELÉM, 1999, p. 85-6).

Nesse contexto, cabem às equipes distritais desenvolver ações de intervenção nas escolas e espaços esportivos-culturais, capazes de articular diretrizes que unifiquem a rede, por meio da investigação participativa com o intuito de descortinar o cotidiano, criando ações de redimensionamento do currículo escolar, bem como acompanhar o processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos e da Gestão Democrática nas escolas.

Como parte da sistemática de formação continuada, temos a formação por coletivos de educadores, a qual acontece de forma sistemática, por área de conhecimento, por ciclo ou projetos. A implementação desses espaços de formação tem como base articuladora “a reorientação curricular, a partir de eixos: Ciclos de

Formação; Avaliação Emancipatória; Interdisciplinaridade e Concepção de Currículo; Participação Popular e Diversidade Cultural.” (BELÉM, 1999, p. 88).

Segundo Bertolo (2004, p. 299), “ao assumir esses eixos como temáticas centrais, a SEMEC busca consolidar as mudanças propostas pela reforma educativa que pretendia implementar, criando as condições necessárias para persuadir os professores a aceitar a reforma”.

Nesse aspecto, a Hora Pedagógica (HP), fazendo parte do momento mais específico, surge como uma estratégia de também fornecer encontros coletivo. A HP é um espaço de formação continuada com o objetivo de permitir ao professor, dentro de um caráter de processualidade, discussão, reflexão, realização de momentos de estudo, troca de experiências, planejamento, enfim, questões relacionadas ao fazer pedagógico. As HPs são constituídas de quatro horas semanais remuneradas pelo poder público. Para garantir a HP a todos os professores, fez-se necessário ressignificar os horários de trabalho pedagógico. Ou seja, quando o professor está em HP, o aluno encontra-se em atividades de horário de trabalho pedagógico, seja na sala de leitura, de informática, de recursos pedagógicos ou é encaminhados à aula de Educação Física. Por outro lado, os professores que atendem os alunos nos espaços ora mencionados realizavam sua HP em dias diferentes dos professores que estão em regência de classe.

A formação continuada centrada na escola materializada por meio da Hora Pedagógica, de acordo com a pesquisa realizada por Bertolo (2004), apresenta entendimento dúbio nas falas dos professores. Ora revelando aspectos positivos como o favorecimento de maior tempo para estudo, ora salientando aspectos negativos quando “informam que a formação articula-se a partir de textos acadêmicos e não da prática do professor” (p.301).

Julgo que precisa haver um melhor entendimento da escola como *lócus* de formação. Primeiro é preciso ficar claro que a escolha da escola como referência dar-se-á em função de ser lá o local de experiência concreta da ação pedagógica. Espaço onde o professor identifica as complexidades dos problemas vivenciados, seus limites e incertezas de sua ação pedagógica, os quais, segundo Nunes (2000, p.70) “poderão ser convertidos em ponto de partida e de chegada da reflexão e transformação do ensino”. Nessa compreensão, a escola necessita criar possibilidades de caracterizar-se como *lócus* de formação, cuja origem vem da prática pedagógica, dos problemas cotidianos dos professores.

Dando prosseguimento, Nunes (2000, p.70) afirma que “é preciso, então rever não somente o *lócus* desta formação a ser desenvolvida institucionalmente como também o modelo epistemológico que a orienta” (p.70). Logo, é relevante a formação do professor que reflete sua prática e a reelabora a partir desta. Nesse sentido, a prática reflexiva torna-se fundamental para o trabalho docente. Mas é preciso criar regras, condições, lógica de trabalho para que, por meio da reflexão, da troca de experiência entre os professores e demais segmentos, crie-se espaço, dando origem à atitude reflexiva.

Ao resgatar algumas ações dos programas ora mencionados, é perceptível que na atual política da SEMEC/Belém, muitas ações parecem ser retomadas de ações interrompidas na gestão de 1993 a 1996, as quais passaram por um processo de descontinuidade pela gestão sucessora.

O quadro a seguir mostra como algumas ações criadas para dar suporte à formação continuada, durante o período de 1993 a 1996, assemelham-se bastante a ações da gestão atual. O quadro também revela algumas ações interrompidas com a mudança de gestão na SEMEC a partir de 1997.

Quadro 1: Ações da SEMEC: 1993 a 1996, 1997 a 2004 e 2005 a 2008

<b>AÇÕES DA SEMEC</b>	<b>1993 a 1996</b>	<b>1996 a 2004</b>	<b>2005 a 2008</b>
ISEBE – Instituto de Educadores de Belém	Responsável pela formação continuada sob a orientação do Grupo-base e espaço físico que dá suporte às necessidades formativas dos professores.	Extinto	Convênio com o Instituto de Estudos Superiores da Amazônia (IESAM), para espaço físico adequado à realização da 1ª ação de formação continuada (Curso ECOAR), sob a orientação do Grupo-base.
Instrumentação Eletrônica	Utilização da informática como recurso educativo tanto nas escolas como criação de centro de treinamento pólo irradiador.	Permanece, porém sem se configurar como suporte à formação continuada.	Retoma a posição de apoio fundamental à formação continuada por meio de uma equipe especializada.
Organização da Proposta Curricular dos Ciclos.	Implantação da proposta de organização do ensino em Ciclos Básicos visando reduzir o índice de evasão e repetência começando com os Ciclos I e II.	Ressignifica os Ciclos Básicos para Ciclos de Formação, expandindo-os para todo o ensino fundamental .	Permanece a proposta de ciclos de formação, até o momento alteração.
Prática Assistida (segundo momento da proposta metodológica de formação continuada).	Espaço de formação continuada, destinado a debates, reflexões do trabalho pedagógico, da proposta e outros.	Ressignificada como Hora Pedagógica (HP), também destinada a formação na escola com o objetivo de permitir ao professor estudar, refletir, planejar etc.	Continua como HP e o mesmo objetivo.
Escola Bosque, Liceu do Paracuri e Artes e Ofícios	Desenvolviam ações articuladas com a educação ambiental e educação e trabalho com o objetivo de serem pólos irradiadores para	Deixaram de ser pólos Irradiadores (educação Ambiental, Arte e Ofício Artesanal) e foram integradas como escolas “normais” da rede.	Só a Escola Bosque foi resignificada na sua proposta de pólo irradiador, para disseminar a Educação Ambiental para as demais escolas da SEMEC – Belém.

Fonte: Propostas de Programa de Formação Continuada de 1993 a 2008.

O quadro um (1) exemplifica claramente que as rupturas nas políticas educacionais tendem a coibir ações que geralmente demandam tempo para serem consolidadas, como foi o caso da extinção do ISEBE, que sem dúvida configura-se como um grande impacto, haja vista seus objetivos visarem às ações voltadas principalmente à formação do professor de acordo com sua trajetória revisitada.

Estudos realizados por Bertolo (2004, p. 183) afirmam que:

Na visão dos idealizadores do projeto Escola Cabana, tais ações distanciavam-se dos propósitos de desenvolver programas e projetos no âmbito da formação continuada que privilegiassem o cotidiano escolar enquanto espaço apropriado para os profissionais da educação reconstruírem sua prática educativa. Sob a acusação de que o ISEB não apresentava dispositivos de formação permanente, contextualizados e centrados na escola, desmontou-se toda a estrutura existente em termos de formação de professores para, partindo do “zero”, projetar uma nova experiência menos “escolarizada”, cujo enfoque residiria nas práticas profissionais cotidianas. Ou seja, sem a instalação de um processo avaliativo que pudesse identificar os “erros” e “acertos” das experiências desenvolvidas no ISEB, extinguiu-se a proposta para, em seu lugar, instalar uma desejada formação centrada na escola.

Numa decisão dessa dimensão, nota-se que os principais sujeitos do processo de formação continuada não são ouvidos, ou seja, nega-se o discurso de condição do professor como sujeito histórico e responsável pelo seu desenvolvimento. Uma das conseqüências disso é a ausência de efeitos esperados na prática do professor quando ocorre a implementação de políticas, pois os mesmos podem incorporar uma postura de compromisso ou rejeição às políticas e programas, ou uma função de meros repassadores de conhecimentos, de “pacotes prontos”, logo não se materializam mudanças esperadas na qualidade do ensino e, conseqüentemente, não se afinam à continuidade de novas propostas, por não se sentirem como partes integrantes do processo, nem co-responsáveis pelas propostas inferidas.

O quadro também permite confirmar semelhanças entre ações do período de 1993 a 1996 e ações da formação em processo. Ou seja, verifico certa continuidade em torno de ações comuns como: Utilização de espaço para realização do Curso Ecoar; Continuação da HP, que tem o mesmo objetivo da Prática Assistida; utilização da tecnologia na educação; Escola Bosque como pólo irradiador da educação ambiental e continuidade da proposta de Ciclos de Formação, sem desconsiderar a reformulação da gestão anterior. Enfim, pode ter sido acrescentado algo novo às ações e até mudado de denominação, mas a essência continua. Portanto, a preocupação com a qualidade do ensino permanece. Isso tudo caracteriza a proposta de formação continuada vigente como de continuidade.

## 2.4 A POLÍTICA EDUCACIONAL DA SEMEC E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES – 2005/2007

No ano de 2005, inicia-se uma nova etapa na história da administração pública no município de Belém com a eleição de um novo governo. Esse governo elegeu como prioridade as seguintes diretrizes: promoção da cidadania; promoção da inclusão social; efetivação de políticas públicas de acordo com o poder aquisitivo da população (definição de impostos, taxas, tarifas, IPTU, etc); e transparência governamental, organizadas em três eixos: Inclusão Social, Infra-estrutura e Gestão.

A Inclusão Social é o eixo que contém a educação, sendo a SEMEC e a Fundação Escola Bosque (FUNBOSQUE) as responsáveis pela função da educação na Prefeitura Municipal de Belém (PMB). Suas ações estão contempladas no Plano Plurianual 2006-2009/PMB no Programa Educar é Preciso, cujo objetivo é “um serviço público de qualidade na educação em Belém, numa pedagogia atualizada e sintonizada com as grandes questões do desenvolvimento humano e realmente comprometido com o presente e o futuro das crianças, jovens e adultos que precisam da escola municipal” (BELÉM, 2006a, p. 7)

Nesse sentido, o governo visa inserir sua administração num projeto global de desenvolvimento humano moderno, a partir de elementos indissociáveis: o econômico, o social e o ambiental, conforme referendado em documento oficial (BELÉM, 2006a, p.5) que assim se expressa:

O esforço de política pública educacional deste governo vislumbra uma escola municipal cuja pedagogia alia o presente ao passado e ao futuro, o meio ambiente e a economia, dentro de uma forte preocupação com o desenvolvimento humano, com a cidadania ativa, que faz interagir a informação, o conhecimento, os valores éticos, estéticos, de auto-estima e de convivência social cooperativa, solidária voltada para o bem comum, a preservação da vida o respeito e valorização das diferenças e a busca de ser feliz.

Nesse enfoque, a escola é entendida como local de construção de conhecimento, interação social interna e externa, envolvendo o contorno, o bairro, a cidade, o país, o mundo. Enfim, a escola é lugar de desenvolvimento intelectual, social, entre outros.

Três eixos estratégicos norteiam a política educacional da SEMEC (2005-2008): Expansão da Educação Infantil, Educação para o Desenvolvimento Humano Sustentável e Formação Continuada de Professores.

A expansão da Educação Infantil objetiva reduzir o déficit da educação pré-escolar em Belém, de 56,27% para 20, 82 %, permitindo o acesso de 12.800 crianças de 4 a 5 anos à escola pública municipal, refletindo na inclusão social das camadas menos favorecidas, atendendo assim às responsabilidades que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) atribui aos governos municipais no que se refere à Educação Infantil.

Além da significativa redução no déficit da educação infantil, a SEMEC não se exime de diretrizes qualitativas, concebendo a criança como ser ativo e singular, com um mundo próprio.

Sob a orientação de professores adequadamente capacitados, o atendimento aos pequeninos passa tanto pela valorização do conhecimento do contexto sócio cultural, como pelo juízo de que desenvolvimento e aprendizagem são indissociáveis, pelo pressuposto de que a linguagem é menos instrumentação, e mais ênfase no potencial estético e poético das crianças, pela certeza enfim, de que é preciso cuidar e educar (BELÉM, 2006a, p. 6).

Documentos oficiais da Secretaria (BELÉM, 2006a, p. 5) afirmam que o Eixo da Educação para o Desenvolvimento Sustentável é concebido como:

Fenômeno fundamentalmente histórico, que depende de circunstâncias dadas, mas principalmente da qualidade histórica da população, traduzida como competência humana no sentido de saber fazer história própria, transformando o que seria problema em oportunidade, qualificando-se como sujeito à plenitude da vida.

Desse modo, a PMB apresenta um subsistema de unidades para o desenvolvimento sustentável com as seguintes diretrizes: profissionalização permanente de trabalho e produção, inserção comunitária com incentivo à qualidade formal e política; inserção cultural; articulação entre o saber pensar e o saber fazer e expansão do objetivo da educação ambiental no currículo em toda a rede municipal.

Portanto, a Escola Bosque assume o papel de pólo irradiador, isto é, disseminador de ações educativas para as Escolas da SEMEC-Belém, promovendo de modo inovador a relação adequada entre meio ambiente e educação. O entendimento de sustentabilidade nesse contexto passa pelo compromisso de não

apenas conjugar desenvolvimento como objetivo único, mas essencialmente articular avanços com a preservação ambiental. Desse modo, a SEMEC assume iniciativas de revitalização da infra-estrutura física da Escola Bosque, de oferecer formação continuada a todos os professores e construir escolas nas ilhas de Belém, haja vista que as atuais apresentam atendimento e funcionamento precário aos seus usuários.

O Eixo Formação Continuada de Professores justifica-se fundamentalmente pelos indicadores de avaliação da qualidade da educação, os quais vêm demonstrando baixo rendimento.

De acordo com documentos oficiais (BELÉM, 2006a, p. 6) no eixo da formação continuada do professor,

o escopo é mobilizar um intenso processo de capacitação voltado para a eliminação do baixo rendimento nos ciclos iniciais de formação do alunado, no tocante à leitura, à escrita e ao desenvolvimento do conhecimento lógico e científico. Volta-se fundamentalmente para despertar no professor o gosto pela pesquisa e a curiosidade pelo conhecimento e técnicas pedagógicas, buscando torna-lo, cada vez mais um ator mobilizador do seu tempo, atualizado e envolvido com sua profissão.

Parece que a intenção da SEMEC é superar o papel que foi legado ao professor ao longo de sua história. Ou seja, apenas “dar aula já não representa estratégia relevante de aprendizagem. Somente faz o aluno aprender o professor que bem aprende” (DEMO, 2004, p. 80). Nesse contexto, a pesquisa é o fio condutor de todo o processo de aprendizagem considerada adequada, aquela que permite aluno e professor aprender a aprender.<sup>9</sup>

Verifico que a formação continuada também almeja um professor que sem desconsiderar os conhecimentos, experiências e conquistas da humanidade, precisa acompanhar as transformações da sociedade. Portanto, não basta ao professor, ser capacitado tecnicamente, é preciso saber fazer uso do conhecimento de mundo, dos processos sócio-culturais, das diferenças sociais, de conhecimentos básicos de lingüística, psicologia, que irão permitir-lhe a construção de novas metodologias de ensino capazes de adequar-se às necessidades de aprendizagem do aluno dos tempos modernos.

---

<sup>9</sup> Aprender a aprender: significa não imitar, copiar, reproduzir. A verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço próprio através da elaboração pessoal (DEMO, 1994).

As intenções da SEMEC apontam essencialmente para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental, porque é sabido que, no geral, a maior deficiência educacional em Belém está mais imbricada com a qualidade do que com a quantidade.

A formação Continuada de Professores tem como foco central a aprendizagem do aluno, tendo em vista que no Estado do Pará, segundo os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- (SAEB)-2003, publicado pelo MEC/INEP, conforme tabela abaixo, o desempenho dos discentes concentra-se nos estágios crítico e muito crítico.

Tabela 1 – Estágio de desempenho na 4ª série do ensino fundamental, língua portuguesa e matemática, Pará – 2003.

Estágios	Língua Portuguesa	Matemática
Muito Crítico	22,1	15,2
Crítico	46,1	55,1
Intermediário	30,7	28,1
Adequado	1,1	1,6

Fonte: SAEB 2003 – INEP/MEC.

Os dados indicam que o direito de aprender não está sendo garantido aos alunos, incidindo, portanto, em má aprendizagem. Em Belém, a Análise de Resultados Avaliativos de Alunos de CI – 1º, 2º e 3º anos, em escrita e matemática, realizada pelo Grupo-base em setembro e outubro de 2005, em 13 escolas da SEMEC com 3393 alunos avaliados, indica que dos alunos observados 34% estavam no nível pré-silábico,<sup>10</sup> 18% no nível silábico,<sup>11</sup> 14% no silábico alfabético<sup>12</sup> e 34% no nível alfabético<sup>13</sup>. Na matemática, o resultado não fugiu à regra, 36% dos alunos avaliados enquadravam-se no nível pré-numérico<sup>14</sup>, 41% no nível numérico I<sup>15</sup>, 18% no nível numérico II<sup>16</sup> e 5% no numérico III<sup>17</sup>. O resultado dessa análise confirma os dados do SAEB, apontados anteriormente (ver Tabela 1) e urge por medidas

---

<sup>10</sup> Fase inicial em que a criança escreve por meio de desenhos ou sinais gráficos aleatoriamente, ainda não relaciona os sinais gráficos (letras) as unidades sonoras (fonemas).

<sup>11</sup> Neste nível de conceitualização da escrita a hipótese de cada letra corresponde a uma sílaba, caracterizando a escrita silábica.

<sup>12</sup> Esta é a fase de transição, a criança representa foneticamente parte da palavra e outra não, é a hipótese silábica alfabética.

<sup>13</sup> É a fase em que a criança relaciona a quantidade de grafia a quantos fonemas tem a palavra.

<sup>14</sup> Nesta fase o desenho é o mais usado para representar ações, a criança ainda não utiliza números.

<sup>15</sup> Nesse nível a criança já possui o conceito de número enquanto representação de quantidade.

<sup>16</sup> É a fase em que já se verifica a relação entre quantidades e símbolos, fazendo uso em relações de problemas simples.

<sup>17</sup> A criança abstrai e utiliza conceitos e algoritmos, envolvendo as quatro operações, na resolução de situações matemáticas, fazendo uso do registro matemático convencional.

educacionais de intervenção nessa realidade. Vale lembrar que, mais a frente, no item que trata da terceira ação do programa de formação continuada da SEMEC, a forma como o Grupo-base encaminhou a pesquisa Avaliativa dos Alunos do CI da SEMEC encontra-se melhor detalhada.

Diante do exposto, é necessário investir criteriosamente numa aprendizagem mais eficaz. Como prioridade, a SEMEC propõe uma Formação Continuada que idealiza:

O resgate da alfabetização a partir das estratégias de inclusão de todos os professores alfabetizadores em cursos intensivos semestrais com seis dias integrais de duração, apoiados pelo acompanhamento das iniciativas de aprendizagem, exigência de alfabetização das crianças no fim da 1ª série com avaliação constante do desempenho escolar e apoio de sistema informatizado, entendimento da alfabetização como “saber pensar”, não apenas soletrar, mas entender, produzir, à medida que, fazendo a 1ª série, o aluno tem grande chance de prosseguir, com êxito, sua escalada educacional (BELÉM, 2006a, p. 6).

Sem desconsiderar outros elementos essenciais na formação do professor que refletem sua condição material e social de vida, compreende-se a formação continuada como elemento salutar do processo educativo, permitindo progresso na competência e compromisso com o aluno.

A SEMEC considera de importância primeira na formação do professor a disponibilidade de bibliotecas, informática e um Grupo-base, constituído de professores da rede, tendo como objetivo maior sustentar a autonomia da proposta de formação continuada.

Importa ressaltar que, apesar de o projeto da SEMEC focar os Ciclos de Formação Inicial do Ensino Fundamental, não deixa de lado outros níveis de ensino e modalidades relevantes do sistema educacional, como os demais Ciclos, a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial.

Nesse contexto, faz-se necessária também uma breve caracterização da SEMEC hoje, no sentido de se ter uma visão mais ampla do cenário em que vem sendo implementado o atual programa de formação de professores dos ciclos iniciais, uma vez que cabe a essa, a gestão do Sistema Municipal de Educação de Belém.

#### 2.4.1. Caracterização Atual da SEMEC

A Secretaria de Educação do Município de Belém (SEMEC) constitui-se de 59 escolas, 35 Unidades de Educação Infantil (UEI) e 60 outros espaços físicos anexos às escolas.

Hoje, a SEMEC atende um total de 73.696 alunos assim distribuídos: Educação Infantil 13.178, Ensino Fundamental 47.752, Educação de Jovens e Adultos 12.579 e Ensino Médio 187 (apenas uma escola oferece o Ensino Médio- a Escola Bosque).

O acesso de profissionais à SEMEC acontece por meio de concurso público. O quadro técnico-docente da SEMEC encontra-se assim distribuído:

Tabela 2: Número de Professores e Técnicos Lotados na SEMEC/2007

<b>Categoria Profissional</b>	<b>Número</b>
PROFESSORES	2.233
ADMINISTRADORES	127
SUPERVISORES	110
ORIENTADORES	118
DIRETORES DE ESCOLAS	59

Fonte: SEMEC, COPLAN

O ensino escolar organiza-se em Ciclos de Formação e baseia-se na concepção do reconhecimento das diferentes fases do desenvolvimento humano. Logo compreendendo o processo de formação do aluno como um tempo contínuo, cuja formação efetiva-se a partir de vivências proporcionadas pelo ambiente físico e histórico cultural. Neste sentido a atual gestão da SEMEC, dá continuidade à proposta curricular implantada em 1993, reformulada e expandida na gestão anterior, tendo como princípio “romper com a lógica fragmentada do processo escolar e flexibilizar os tempos de aprender - ensinar, permitindo ao educando uma formação humanizadora, socializadora, facilitando a construção de sua identidade cultural” (BELÉM, 1998, p. 24).

Nessa perspectiva, a escola assume um papel de fundamental relevância na vida do aluno. Para tanto, faz-se primordial que o professor conheça profundamente os alunos, sua história, sua cultura, no sentido de nortear sua ação pedagógica.

Os Ciclos de Formação no que tange ao Ensino Fundamental estruturam-se considerando os interesses, as experiências e o nível de maturação dos alunos,

estando assim constituídos: Ciclo de Formação I – 6, 7 e 8 anos (tem três anos de duração); Ciclo de Formação II – 9 e 10 anos (tem dois anos de duração); Ciclo de Formação III – 11 e 12 anos (tem dois anos de duração) e Ciclo de Formação IV – 13 e 14 anos (tem dois anos de duração).

O trabalho em Ciclos de Formação concebe o conhecimento como processo de construção e reconstrução permanente, revestido de significado, a partir das experiências dos alunos.

No que tange aos aspectos curriculares, a proposta de organização do ensino em ciclos de formação fundamenta-se nos princípios da teoria sócio-construtivista a qual aborda o desenvolvimento biopsicossocial humano defendida por Vygotsky, Piaget, Wallon e outros.

O trabalho com projeto é o princípio metodológico do currículo do ensino fundamental e estrutura o fazer pedagógico a partir da pesquisa sócio-antropológica da organização do conhecimento por meio do trabalho com projetos.

Nesse enfoque, é importante salientar que o trabalho com projetos deve ser compreendido como uma concepção de posturas pedagógicas e não somente como uma técnica de ensinar mais atrativa. Portanto, deve permitir ao aluno perceber-se como construtor de seu conhecimento, tendo oportunidade de confirmá-lo, questioná-lo e negá-lo se preciso for.

O trabalho com projetos oferece uma melhor compreensão dos acontecimentos do nosso tempo, permitindo ao discente entendimento de seu papel de construtor de história, tomando para si responsabilidades, frente às necessidades de aprendizagem na busca de resolver problemas reais e diversificados.

A concepção de conhecimento adotada é de processo de construção e reconstrução, ultrapassando a simples tarefa de transmissão e adotando uma postura dos sujeitos envolvidos, consistindo no questionamento sistemático, crítico e criativo, característica da pesquisa como princípio educativo.

Assim, a pesquisa necessária ao desenvolvimento de determinado projeto permite a busca de conhecimentos diversos que se articulam, misturam-se na concretização de uma nova idéia. O trabalho com projetos apresenta um potencial interdisciplinar de significativa relevância, visto que motiva o entrelaçamento das disciplinas, rompendo com o conhecimento fragmentado, superando ações isoladas no interior da escola, vislumbrando uma nova concepção de currículo.

Diferentemente do sistema seriado em que avaliar significa medir a competência do aluno em memorizar e repetir informações que lhes foram oferecidas durante as aulas por meio de provas, a avaliação no sistema de ciclos é concebida como elemento que contribui para a qualidade social da educação, uma vez que visa superar a visão fragmentada da ação escolar, construindo uma concepção mais ampla, isto é, articulando a ação educacional ao contexto maior, abrangendo aspectos sócios, político, econômico, cultural, científico, tecnológico.

Assim, a avaliação adquire outro caráter, ou seja, é compreendida como processo contínuo com função diagnóstica e prognostica, cujas informações redimensionam a ação educativa, no sentido de reorganizar as próximas ações do aluno, do professor, do coletivo e mesmo da escola como um todo, se assim for necessário. A progressão acontece de um ciclo ao outro ou no mesmo ciclo, bem como mediante um plano pedagógico, quando se tratar de alunos necessitados em superar certas dificuldades de aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola é o conjunto de princípios, estratégias e metas que norteiam a prática político-pedagógica da instituição de ensino, o qual deve ser construído coletivamente e ser permanentemente avaliado por todos os que compõem a escola. Ele deve estar comprometido com a mudança de postura no sentido macro, ou seja, sócio, econômico, político e cultural, e que a comunidade escolar, os seus usuários, compartilhe das decisões do processo coletivo.

A administração da educação escolar precisa ser concebida e gestada a partir das decisões de todos os segmentos da escola. Feito isso, os envolvidos deverão assumir sua parcela de responsabilidade pelo Projeto Político Pedagógico com vista à eliminação de processos centralizadores, burocráticos e fragmentados. Assim, o poder político, entendido como conquista de uns em oposição a outros, deixa de ser privilégio daqueles, pois toda a comunidade educativa terá vez e voz. Nesse sentido, a SEMEC desenvolve um trabalho de orientação para que as escolas construam seu projeto Político Pedagógico com todos os envolvidos no processo educativo.

## 2.5 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ATUAL GESTÃO DA SEMEC – 2005/2007

O Programa de Formação Continuada de Professores da SEMEC/Belém aponta para um novo fazer na escola, o professor que reflete sua prática, pensa e elabora a partir desta, permitindo um conjunto de regras, lógica de trabalho em nível individual e coletivo, tornado possível a origem de uma atitude reflexiva.

De acordo com o explicitado em documentos oficiais (BELÉM, 2006b, p. 1), o programa de formação de professores tem como “eixos metodológicos centrais a pesquisa e elaboração própria”. Busca-se transformar a prática do professor, rompendo com a postura de “dono da verdade” e concebendo o conhecimento além da simples tarefa de transmissão, isto é, aluno receptor e copiador, adotando uma nova postura, em que o discente seja estimulado a expressar-se, a questionar, a descobrir, a construir e reconstruir o conhecimento, permitindo-lhe de fato o direito de aprender. Portanto, a perspectiva que baliza a formação do professor neste Programa de Formação Continuada da SEMEC-Belém fundamenta-se na reflexão e reelaboração pela pesquisa, em que o docente necessita ter um olhar inquiridor, apurado e refinado para efetivar opções certas e orientar as opções do aluno.

A esse respeito, percebo que parece haver uma sintonia entre o que está dito oficialmente e o entendimento das professoras entrevistadas, ao externarem a concepção do programa nos fragmentos abaixo. O que não quer dizer que façam ou sigam a risca o que precisam as diretrizes estabelecidas, haja vista, não se perceber em seus depoimentos indícios de se sentirem co-autoras do programa. Logo, corre-se o risco, como bem afirma Bertolo (2004, p. 256), da “separação de papéis exercidos pelos que assumem a função de elaborar a proposta e aqueles que são encarregados de concretizá-la na prática, papel esse que invariavelmente cabe aos professores”.

*Eu acredito que a concepção é de professor construtor de conhecimento e não aquele que apenas chega na sala e transmite o conhecimento, ele não é aquele professor com a formação fechada só no conteúdo, ele é um professor com a mente aberta que busca construir a sua formação de forma colaborativa e dentro do grupo (PROFESSORA 5).*

*[...] a concepção é bem clara, eles querem um professor pesquisador, orientador, que tenha certo conhecimento, que seja atualizado, que reflita sua prática pedagógica etc. (PROFESSORA 6).*

*[...] essa formação ela visa o professor reflexivo e pesquisador, através de trocas de experiências, da pesquisa e elaboração própria. Só que o professor precisa estar aberto a essas inovações porque é muito difícil você mudar (PROFESSORA 7).*

Nesse enfoque, a formação do professor é marcada pela produção do conhecimento. Logo, a modalidade de formação continuada percebida no referido programa é de processo e reconstrução permanente da prática pedagógica, visto que o conhecimento nessa perspectiva é dinâmico e está em constante reconstrução. Nas palavras de Ghedin (2004, p. 407):

O professor não pode constituir-se sujeito se, no seu processo de formação (inicial e continuada), não puder constituir-se como produtor de conhecimento sobre a prática e a partir da realidade que ele enfrenta em seu cotidiano. Também não há possibilidade de o professor ser sujeito de seu processo de produção se os cursos de formação não lhe possibilitarem a autonomia mediante um processo de pesquisa.

Nessa ótica, o professor que apenas reproduz o conhecimento não atende os desafios colocados pela realidade.

O Programa de Formação Continuada compreende três ações, a saber: Cursos semestrais de 6 (seis) dias, denominado ECOAR – Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo; Assessoramento nas Escolas e Avaliação da Aprendizagem do Aluno. Essas ações articulam-se e se completam, pois após ter participado do primeiro ECOAR, o professor cursista terá a continuidade de sua formação no espaço de sua escola, utilizando o tempo da Hora Pedagógica (HP), um espaço de formação continuada com o objetivo de permitir ao professor estudar, debater, refletir, trocar experiências e planejar. A HP foi implantada na gestão anterior, mantida na atual gestão e acontece semanalmente com quatro horas de duração.

Quanto ao entendimento das ações do programa, isso parece estar bem claro para as professoras entrevistadas. Ilustro tal entendimento com a fala da (PROFESSORA 1):

*É assim, a formação acontece através de cursos semestrais durante seis dias na semana, onde a gente tem muita leitura, produção individual e coletiva e no final a elaboração de um projeto pedagógico próprio para ser trabalhado quando a gente voltar para a escola. Depois tem o acompanhamento de uma técnica do ECOAR que vai acompanhar o trabalho do professor, mas isso é só para o pessoal do CI primeiro ano né. Num terceiro momento eles avaliam os alunos*

*pra ver se essa formação está se refletindo na aprendizagem do aluno. Olha, ela tem contribuído na minha prática pedagógica porque tem me ajudado a entender mais as coisas a partir das leituras que eu faço, você tem oportunidade de ouvir as angústias, as preocupações de outros colegas e fica vendo que aquelas preocupações não são só suas, apesar do tempo curto pra dar conta de tanta coisa. Cada dia é um tema diferente né, ou melhor, são sub-temas dentro de um tema maior e ao final do dia você tem que dar conta da produção, de fazer avaliação no Diário de Bordo, mesmo assim eu acho que vale a pena, esse é praticamente o único momento que o professor tem realmente para se dedicar aos estudos.*

Com isso, a SEMEC busca consolidar uma formação continuada para além do modelo clássico preconizado por Candau (2003), isto é, baseado em cursos de treinamento, seminários, palestras, com tempo subtraído e sem articulação teoria e prática, coibindo a capacidade reflexiva do professor.

Desse modo, o programa de formação continuada que está sendo implementado pela SEMEC- Belém representa um grande desafio para o professor não só no sentido de mudança na prática pedagógica, mas na nova postura que implica constituir-se sujeito produtor de conhecimentos acerca de sua prática e a partir da realidade vivenciada em seu cotidiano.

Nesse sentido, a SEMEC concentra esforços na política de formação continuada de professores focalizando a problemática da alfabetização, somando esforços e recursos num dos pontos mais frágeis do sistema. Ou seja, alunos que não se alfabetizaram e que concluem o Ciclo de Formação I e II, ainda sem ler, escrever e contar minimamente no seu sentido mais restrito. Para tanto, prioriza a

inclusão de todos os professores alfabetizadores em cursos intensivos semestrais com seis dias integrais de duração, apoiados pelo acompanhamento das iniciativas de aprendizagem; entendimento de alfabetização como “saber pensar” não apenas soletrar, mas entender textos e manifestar habilidade crítica; ordenamento do fluxo escolar, à medida que, fazendo bem o Ciclo I, o aluno tem grande chance de fazer bem os seguintes (BELÉM, 2005, p. 5).

A implementação do Programa de Formação Continuada está sob a responsabilidade do Grupo-base, constituído por 18 (dezoito) professores efetivos da SEMEC, pós-graduados, sendo 9 (nove) mestres e 9 (nove) especialistas em áreas diversificadas (Educação, Letras, Matemática, Ciências, Psicologia, Sociologia, Informática Educativa, Gestão Escolar, Educação Física, Teatro, Educação Especial, Educação Ambiental), um técnico em informática, uma assessora de coordenação e três funcionários de serviços gerais. O grupo foi formado a partir de uma seleção que

exigiu características, como ter capacidade de elaboração própria, ter conhecimento teórico e assumir a pesquisa acreditando na incompletude do ser humano, na construção da autonomia intelectual, na curiosidade. A atuação do Grupo-base está sob a orientação e assessoramento de um Professor Doutor cujas produções acadêmicas em aprendizagem e pesquisa educacional extrapolaram o contexto nacional, tornando-o internacionalmente reconhecido.

O Grupo-base é responsável pelas três ações do Programa de Formação Continuada de Professores da SEMEC, desde sua formatação, escolha de textos para serem analisados, leitura e avaliação das produções coletivas e individuais, organização de dramatizações, auto-avaliação, porque são todos os dias avaliados pelos cursistas no Diário de Bordo,<sup>18</sup> assessoramento à formação continuada que acontece na escola; avaliação da aprendizagem dos alunos do CI, semestralmente e, junto com o professor, busca intervenções para a melhoria da aprendizagem do aluno, se for o caso, além do desenvolvimento de propostas de formação aos coordenadores pedagógicos (supervisores e orientadores) da SEMEC.

Para dar conta de todas essas atividades, Grupo-base vive em constante formação, com leituras, discussões, pesquisas, elaborações de artigos e publicações em eventos, *sítes*, revistas e livros, perfazendo um total de 23 publicações por seus integrantes. A respeito do Grupo-base, os registros das professoras no Diário de Bordo em grande parte evidenciam boa aceitação dos formadores. O comentário da professora 2 ilustra bem tal fato, ao avaliar o sexto dia do curso “nossa professora orientadora foi competente no desenvolvimento de sua função. O Grupo-base recebe meus parabéns por sua iniciativa de promover o ECOAR”.

A primeira das três ações do Programa de Formação Continuada desenvolvida pelo Grupo-base é o Curso ECOAR, que acontece semestralmente durante seis dias da semana, das 8 às 12 horas e das 14 às 18 horas. Nesse primeiro momento, a

---

<sup>18</sup> Diário de Bordo: Caderno com espaço para o professor-cursista escrever suas produções individuais e, em equipe, realizar avaliação diariamente sobre o curso de formação continuada (ECOAR) que acontece fora do *lócus* de trabalho. Nesse caderno, já vêm especificados os itens que devem ser considerados, tais como desempenho próprio (auto avaliação); professor orientador; material didático utilizado; temas trabalhados; espaço e organização do curso; sugestões. Essa avaliação tem como objetivos favorecer a auto-avaliação do professor-cursista e subsidiar a elaboração dos próximos cursos. O Diário de Bordo é entregue ao orientador ao final de cada dia do curso que lê e analisa os registros docentes e atribui nota de 1 a 10 e parecer descritivo. Tanto a nota quanto o parecer não são definitivos podem ser modificados, caso o professor deseje refazer seu trabalho e submete-lo a uma nova avaliação, porque essa avaliação serve para orientar o professor no seu processo de aprendizagem no decorrer do curso. Sendo a avaliação compreendida como uma forma de cuidar da aprendizagem do docente.

formação acontece fora do espaço físico da escola e tem como público-alvo professores que atuam com o Ciclo de Formação I e técnicos das 59 escolas da rede municipal de Belém, que trabalham com crianças em processo de alfabetização, bem como professores de Laboratório de Informática, Sala de Leitura, Artes e Educação Física. A intenção é fazer o professor assumir uma postura de:

Pesquisador, elaborando e exercitando o saber pensar, questionando, interrogando e confrontando as aprendizagens realizadas no Curso com a realidade que vivencia em sala de aula a fim de produzir na escola, intervenções didáticas, efetivamente, alfabetizem seus alunos e melhorem a qualidade de suas aprendizagens (BELÉM, 2006b, p. 5).

A leitura realizada de documentos oficiais sugere que o professor assuma uma postura pesquisadora. Na compreensão de Demo (1994, p. 33), “a pesquisa como princípio educativo perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático, crítico e criativo”.

O curso oferece aos professores estudo, reflexão, discussão, dramatização, pesquisa, elaboração e avaliação. Fica claro, então, que o processo de reflexão teórico-prático empreendido por essa formação tem como base a compreensão de ser o professor sujeito de sua ação, capaz de realizar mudanças na sua atuação profissional em prol da melhoria da qualidade do ensino. Para isso,

o professor receberá um compêndio de textos para estudos, do qual deverá escolher um dos textos previstos para cada dia estudá-lo individualmente e/ou discuti-lo com seus colegas. Após o momento de estudo, segue-se o da elaboração própria, quando o cursista produzirá um texto a partir de uma hipótese de seu trabalho. Sua elaboração, que poderá ser individual ou em equipe, será avaliada pelo Grupo-base e entregue no dia seguinte. A programação do curso prevê também a projeção de filmes que possam sensibilizar e contribuir nas discussões e elaborações; atividade de dramatização, na qual o professor refletira e representará o cotidiano de sala de aula; pesquisa de campo, na qual os participantes analisarão a realidade com olhar crítico e reconstrutivo a fim de entendê-la e propor mudanças; assembleias para realização dos estudos realizados e uso de recursos tecnológicos (BELÉM, 2006b, p. 4).

Percebo que a metodologia oferecida pelo programa exige um professor que ultrapasse a reprodução do conhecimento, pois é preciso atender aos desafios colocados pela realidade, deixando claro que o processo educativo deve assumir atitudes críticas e criativas, que o “aprender a aprender” deve ser norteado pela pesquisa como princípio educativo, que deve haver investimento na formação do

professor, pois, trata-se de “refazer” a profissão do professor e não apenas amenizá-la.

A reflexão sobre a ação pedagógica faz-se mister nos vários âmbitos de ensino, no desafio do professor em superar a reprodução do conhecimento. Desse modo, ele é instigado a investigar novas metodologias de ensino que primem pela qualidade frente à visão sistêmica de mundo. Porém, vale alertar para que o professor não se feche tão somente na busca de novas metodologias de ensino, mas também reflita seu posicionamento epistemológico, filosófico, político e ideológico.

Alguns conhecimentos e competências são essenciais para o professor adquirir no Curso ECOAR tais como:

Compreender as bases teórico-metodológicas que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, do conhecimento lógico matemático, dos problemas ambientais, sobretudo no que se refere a didática da alfabetização. [...]. O programa de Formação Continuada de Professores parte da problemática do analfabetismo, inclusive dentro da escola, e focaliza as contribuições teóricas sobre alfabetização – lingüística, tecnologia, ecologia e matemática -, avaliação e aprendizagem, pesquisa como princípio educativo, tecnologia de aprendizagem, identificando as metodologias suscetíveis de fazerem os alunos aprenderem a ler e a escrever para além da mera codificação da escrita (BELÉM, 2006b, p. 4).

Fica claro que o alvo principal do programa é investir na formação continuada do professor na perspectiva de melhoria da ação pedagógica do professor, sem perder de vista a garantia da aprendizagem do aluno, investindo em conhecimentos teóricos diversos e metodologias que permitam aos discentes a alfabetização para além da mera decodificação. Saber assinar o nome ou conhecer as letras do alfabeto não é o bastante. Trata-se de criar situações que oportunizem ao aluno o repensar a realidade, o articular conhecimentos diversos, dando sentido à aprendizagem a partir da leitura como prática social e crescer coletiva e individualmente.

Por outro lado, entendo que, ao definir conhecimentos e competências para a formação do professor, desenha-se um novo perfil do docente “mais facilmente controlado na produção de seu trabalho e intensificado nas diversas atividades que se apresentam para a escola e, especialmente, para o professor” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1171). Assim, as características projetadas desse novo professor são a de quem se exige muito na prática, seja pelo sucesso do aluno, no desempenho de sua escola, seja pelo seu desempenho individual, apesar do discurso enfatizar o trabalho coletivo, autônomo e singular.

Com isso, cria-se no trabalho docente um clima de “ranqueamento e competitividade, inibidores do processo de construção de novas alternativas para a formação de nossas crianças, jovens e adultos a partir do trabalho coletivo e solidário, e da gestão democrática em nossas escolas” (FREITAS, 2003, p. 1114). O que se vê é uma recontextualização do currículo por competência, com o objetivo de atender às novas exigências da formação do professor, isto é, flexível e sujeito à avaliação permanente, pois diante dos desafios que são colocados no mundo de hoje, não basta um diploma, é preciso provar que ele atende às necessidades exigidas do século XXI, por meio da competência atualizada.

De agosto de 2005 a abril de 2006, realizaram-se os oito primeiros Cursos ECOAR, com carga horária de 48 horas envolvendo 125 professores em cada etapa, os quais foram organizados em grupos de 25 participantes e orientados por um componente do Grupo-base. O Curso acontece de forma progressiva, os participantes do primeiro curso deverão retornar no semestre seguinte para o segundo curso e assim por diante.

Para a efetivação do curso ECOAR, foi firmado um Convênio SEMEC e Instituto de Estudos Superiores da Amazônia (IESAM), para uso do auditório de (130 lugares), de (5) salas de aula, (1) secretaria, (1) cozinha (para o preparo de café) e uso de equipamentos: *datashows* (5), *notebooks* (5), microfones (2), caixas de som (1).

A segunda ação do Programa de Formação Continuada para os professores alfabetizadores, após o 1º ECOAR, é denominada o “ECOAR na sala de aula”, ou seja, trata-se da continuidade junto aos docentes cursistas no espaço de suas escolas. Esses encontros acontecem nas horas pedagógicas (HP) e compreendem os seguintes objetivos:

- Agir cooperativamente (grupo-base, equipe técnica e professores) para aplicar no seu contexto profissional os conhecimentos, as capacidades práticas e cognitivas vivenciadas no curso;
- Garantir um espaço permanente de teorização das práticas educativas;
- Acompanhar a avaliação da aprendizagem mensalmente;
- Elaborar intervenções didáticas que efetivamente façam aprender;
- Avaliar e socializar no grupo a eficácia das intervenções didáticas.

O Programa de Formação Continuada não deixa claro qual o espaço privilegiado para efetivar a formação do professor, uma vez que num primeiro momento, a formação acontece fora do espaço da escola. Em um segundo momento, com o “ECOAR na sala de aula”, privilegia-se o espaço escolar, o que se supõe que, à medida que os professores empreendem um processo de teorização da prática, esse processo é mais passível de ser fecundo se referenciado no cotidiano escolar. “Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia, e favorecem-se processos de pesquisa-ação” (CANDAU, 2003, p.145).

Nesse entendimento, a escola é considerada um lugar relevante de construção e reconstrução da prática pedagógica, em que o cotidiano serve de suporte para a reflexão continuada da prática. Todavia, vale salientar que o “espaço escolar” não é o único local para o professor refletir a sua prática e reconstruir seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, a formação do professor não se restringe ao espaço escolar, haja vista lhe permitir acesso a outras modalidades de formação em diferentes espaços formativos, possibilitando-lhe ampliar seus conhecimentos, ter contato com diversos sujeitos, articular seus saberes de experiências a outros saberes produzidos cientificamente, porém é necessário cuidado para que tal perspectiva não se resuma à modalidade de formação continuada que coíbe a ação reflexiva do docente, resumindo-se à mera participação subtraída em eventos, como seminários, oficinas e outros.

Para atender os objetivos do ECOAR na Sala de Aula, sugestões de atividades são explicitadas em documentos oficiais (BELÉM, 2006c, p.2), conforme síntese a seguir:

- 1- Revisão do projeto pedagógico próprio e seus encaminhamentos;
- 2- Discussões a partir das questões: Houve mudança na minha prática após o curso? O que mudou? Quais foram as dificuldades encontradas na sala de aula?;
- 3- Análise dos resultados das avaliações da aprendizagem do aluno;
- 4- Organização da dinâmica dos grupos de estudos nas escolas como:
  - 4.1 Formação de Grupo de Estudos, de 3 a 5 professores;
  - 4.2 Escolha do nome do Grupo de Estudo, do Coordenador e do Escriba;
  - 4.3 Encontros semanais nas HPS - Horas Pedagógicas;

4.4 Atividades a serem realizadas nos encontros: estudos de textos, discussão da leitura de livros, análise das avaliações dos alunos, elaboração de intervenções didáticas;

4.5 Registro das atividades realizadas no encontro em um diário de bordo;

4.6 Acompanhamento do Grupo-base e da equipe técnica da escola.

Como Instrumento da Avaliação do ECOAR na Sala de Aula, utiliza-se a Ficha de Acompanhamento Mensal da Aprendizagem do Aluno, como resultado da Avaliação em leitura, escrita, matemática e registro no diário de Bordo do Grupo de Estudos, destacando o resultado das intervenções didáticas.

Nesse enfoque, a concepção de formação continuada como um processo acontece no “chão da escola”, permitindo que o professor reflita sobre sua prática, pense e elabore a partir desta, caracterizando-se assim a materialização da prática reflexiva.

Com a preocupação de fazer avançar a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos do 1º ano do CI, o Programa de Formação Continuada de Professores da SEMEC, através do “ECOAR na Sala de Aula”, desenvolve no assessoramento às escolas o projeto Expertise em Alfabetização no 1º ano do CI, com o objetivo de “acompanhar o trabalho do professor de CI 1º ano na perspectiva de orientar sua prática pedagógica para garantir a alfabetização dos alunos até o final do ano” (BELÉM, 2006d, p. 1). A esse respeito, a Coordenadora do programa enfatiza que no Projeto Expertise em Alfabetização “a gente acompanha o processo de aprendizagem das crianças mês a mês e vê se as crianças estão aprendendo, isso tudo é objeto de formação, porque essa reflexão ela continua no contexto da escola”.

O Projeto Expertise em Alfabetização no 1º ano do CI tem como público-alvo professores e alunos do CI 1º ano e aconteceu nos seguintes períodos:

1º Período: 29 de janeiro a 30 de junho de 2007, correspondendo a 103 dias letivos.

2º Período: 01 de agosto a 28 de dezembro de 2007, correspondendo a 97 dias letivos e assim sucessivamente de forma a atingir todas as escolas envolvidas no Programa de Formação Continuada de Professores da SEMEC. Na tabela abaixo visualiza-se melhor o número de escolas, turmas e alunos no primeiro período.

Tabela 3: Expertise em alfabetização no 1º semestre de 2007

<b>ESCOLAS</b>	<b>Nº DE TURMAS</b>	<b>Nº DE ALUNOS</b>
Josino Viana	4	105
Rui Brito (Un. Pedag.)	5	113
Abel Martins, Anna Barreau, Ângelus Nascimento, Donatila Lopes, Lauro Chaves, Maroja Neto, Remígio Fernandes	15	275
Ernestina Rodrigues	2	57
Maria Amoras	1	32
Ciro Pimenta	6	188
Palmira Lins de Carvalho	3	77
Um. Ped. Sta. Rita	4	100
Honorato Filgueiras	3	86
Nestor Nonato	1	30
Maria Luiza	4	100
Stelina Valmont	7	218
Un. Pedag.	2	
Manuela de Freitas (Um. Pe- Dag. Povo na Luta)	2	52
Helder Fialho Dias	4	109
Theodor Badotti	2	50
<b>20 escolas</b>	<b>65 turmas</b>	<b>1592 alunos</b>

Fonte: ECOAR- Expertise em alfabetização- 1º semestre de 2007

Nesse sentido, o projeto Expertise em Alfabetização prevê ações, como:

- Acompanhamento pelo Grupo-base semanal ou quinzenal das turmas do CI por um representante do Grupo-base;
- Acompanhamento sistemático do desempenho dos alunos, considerando os níveis da psicogênese da escrita, da produção de textos e conhecimento lógico-matemático;
- Construção de mapa individual da avaliação por turma, mensalmente, para garantir diagnóstico atualizado;
- Quando o desempenho não for suficiente o Grupo-base propõe atividades didáticas, fundamentadas na metodologia de pesquisa e elaboração na perspectiva de encaminhamentos pedagógicos que gerem aprendizagem permanente do professor;
- O estudo do planejamento mensal do professor será suporte para a indicação de intervenções pedagógicas que impliquem aprendizagem constante do aluno;

- Estudo de como se dá a aprendizagem do aluno durante o encontro com os professores envolvidos no projeto;
- Valorização da prática do professor por meio de registro e divulgação de experiências bem sucedidas no processo de alfabetização;
- Envolvimento de diretores e coordenadores pedagógicos no sentido de ganhar apoio e ação, com o objetivo de ampliar a metodologia para garantir a aprendizagem dos alunos nas turmas que não forem acompanhadas pelo Grupo-base diretamente;
- Realização de estudo permanente da experiência para a elaboração de um artigo que apresente análise profunda e aponte sinais para a melhoria da ação pedagógica do professor alfabetizador.

A terceira ação do Programa de Formação Continuada de Professores da SEMEC caracteriza-se pela avaliação da aprendizagem dos alunos do CI. O resultado é socializado com os docentes em reunião em cada escola envolvida e, de um modo geral, com os participantes do Curso ECOAR. “A análise dos resultados da aprendizagem é importante porque nos ajuda a compreender as dificuldades dos alunos a fornecer indicadores para elaboração de propostas suscetíveis de fazê-los avançar” (BELÉM, 2006e, p.1).

A avaliação ocorre uma vez por ano (em outubro) e focaliza a aprendizagem dos alunos do CI em escrita e matemática, compreendendo uma amostra de cada turma do CI por escola. O público-alvo constitui-se dos alunos do CI que estão no 1º e no 3º ano do ciclo. A escolha desse público justifica-se por ser o início e conclusão do ciclo, permitindo a avaliação do discente em adiantado processo de alfabetização.

A opção pelo trabalho com amostra de alunos e não com o universo, de acordo com documentos oficiais, explica-se por razões de tempo, economia e logística: não seria viável aplicar 15.869 testes em 2006, por exemplo, ao público alvo do CI. “A avaliação de uma amostra da população que nos interessa minimiza sensivelmente estes problemas, além de nos fornecer a confiabilidade que esperamos” (BELÉM, 2006e, p. 3)

O método de amostragem é o da estratificação, as crianças são sorteadas por turma, sendo uma média de 3 em cada 1º ano e 4, no 3º ano.

Os avaliadores são orientados a executar corretamente os testes, evitando o comprometimento da amostra. “A amostra é retirada de forma estratificada, dando aos resultados 95% de confiança, com erro admitido de 2%”. (BELÉM, 2006e, p. 3).

Exemplifico a seguir a aplicação da retirada da amostragem em uma escola municipal de ensino fundamental de Belém, cuja a população é de 391 alunos. Por amostragem, serão avaliados 53 discentes. São 14 turmas, sendo 7 de 1º ano e 7 de 3º ano, distribuídas nos 3 turnos. Divide-se a amostra  $53/14=3,78$ , arredonda-se este valor para 4 turmas mais numerosas e 3, nas menos.

Tabela 4: Exemplo de Retirada de Amostragem para Avaliação da Aprendizagem dos Alunos do CI de Uma Escola de Ensino Fundamental de Belém.

População de 391 alunos e amostra de 53 alunos			Turno	Alunos por turma	Nº de Alunos Avaliados por Turma	
	1º ANO	C1111	1º		23	3
C1112		26			4	
C1113		26			4	
C1121		2º	26	4		
C1134		3º		26	4	
C1135				25	4	
C1136				25	3	
3º ANO		C1311	1º		33	4
		C1312			32	4
		C1323	2º		30	4
	C1324	25			3	
	C1325	33			4	
	C1336	3º		31	4	
	C1337			30	4	

Fonte: ECOAR na Sala de Aula - 2007

Cabe ressaltar que a validade da amostragem passa pela atenção e rigor na distribuição.

A escolha dos alunos para a aplicação do teste é feita por meio do diário de classe, por exemplo, uma turma com 23 alunos, dividi-se esse quantitativo por 3, obtendo-se 7, 6, aproximadamente 8. o primeiro aluno é sorteado. Em seguida, torna-se o 8º aluno após o sorteado e, posteriormente o 8º após este, e assim por diante, até completar os três alunos.

Antes da aplicação do teste, a escola é avisada sobre a avaliação e é marcado um dia para realizá-la com os alunos selecionados. Desse modo, a escola fica ciente do processo de avaliação, compreendendo questões, como: por que é direcionado ao CI? ; por que será por amostragem? ; qual a base estatística usada? ; por que é o Grupo-base que está fazendo?

É a partir do resultado da análise da aprendizagem que o Grupo-base organiza-se para a preparação do Curso ECOAR e cria estratégias de intervenções com o ECOAR na sala de aula, na busca de garantir a formação continuada do professor, sem perder de vista a aprendizagem do aluno.

No próximo capítulo, será apresentada uma breve análise da formação continuada de professores. Para tanto, abordo inicialmente o entendimento de terminologias, conceitos e concepções de formação continuada na perspectiva de uma ampla compreensão e finalizo o capítulo, analisando os depoimentos das professoras acerca da concepção de pesquisa e elaboração própria e do professor-pesquisador.

### **3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Este capítulo objetiva refletir sobre terminologias, conceitos e concepções do que está sendo considerado neste estudo por formação continuada de professores ao longo de seu processo histórico, no sentido de situar principalmente o profissional da educação acerca de tais compreensões. As categorias formação continuada e pesquisa e elaboração própria constituem-se em focos principais que norteiam este capítulo que também ocupa-se em analisar o entendimento das professoras entrevistadas acerca da pesquisa e elaboração própria e do professor pesquisador com base na teoria pesquisada.

Historicamente, a temática formação continuada de professores vem despertando grande interesse no sentido de ser focalizada como um alvo para a efetivação de mudanças preconizadas pelas reformas educacionais, seja no âmbito nacional ou internacional. No entanto, apesar de sua relevância nos reflexos da prática pedagógica, não se pode perder de vista as limitações de sua abrangência, no sentido de não radicalizar o discurso de que o professor é o único responsável pelos insucessos das reformas educativas e naturalmente do ensino. É importante, também, a compreensão de que o processo de construção de uma política de formação de professor articula-se e se interage com aspectos de ordem sócio, político, econômico e cultural.

#### **3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: TERMINOLOGIAS, CONCEITOS E CONCEPÇÕES**

Vários sentidos têm sido atribuídos à formação continuada de professores nas últimas décadas por autores estrangeiros e brasileiros. Assim, busco revisitá-los para melhor compreender as terminologias, conceitos e concepções. Segundo Marin (1995, p. 13) “essa perspectiva de revisão deve estar sempre presente dada a própria dinâmica da investigação em educação e pelo que ela representa pelos seus desdobramentos em termos de decisões e conseqüências” .

Marin (1995) apresenta denominações dos termos mais encontrados entre profissionais da educação e outras instâncias educacionais, tais como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, formação em serviço, educação permanente, educação continuada e formação continuada.

O termo “reciclagem” significa reciclar, reaproveitar materiais na produção de novos objetos. Na década de 1980, esse vocábulo foi bastante enfatizado na educação, no sentido de “refazer o ciclo”, ou seja, atualização pedagógica, por meio de seminários, encontros, oficinas, com subtraída carga horária, sem relevante aprofundamento com relação à construção do conhecimento.

Na perspectiva da educação, a expressão “reciclagem” não deve ser utilizada para pessoas, “as quais não podem, e não devem fazer “tábula rasa” dos seus saberes” (MARIN, 1995, p. 14). Portanto, esse é um termo cujo uso não condiz com o processo de formação docente. Discussões e amadurecimento no campo educativo têm contribuído para a redução ou quase desaparecimento do mesmo.

O termo “treinamento” é sinônimo de apto, de tornar alguém capaz de executar determinada tarefa, ou seja, seu foco principal está na modelagem de comportamentos que dependem muito mais de ações mecânicas do que da manifestação da inteligência. Essa palavra ainda é bastante presente no campo da formação humana, não fugindo à regra, a educação.

Penso que essa linha de pensamento não é adequada à formação continuada de professores, pois consiste em treiná-los para seguir modelos, cujo comportamento é modelado e reforçado. O treinamento teria como alvo a obtenção de comportamentos ou habilidades a serem desenvolvidas. Assim, o treinamento não seria apropriado para o ser humano que, diferentemente dos outros animais, pensa e raciocina. Logo, a formação continuada dos profissionais da educação não pode ser pensada como um processo mecânico, já que se trata de pessoas que realizam funções pautadas no uso da inteligência. A prática pedagógica não deve ficar submetida ao plano da modelagem de comportamentos, atitudes e gestos.

Quanto ao termo “aperfeiçoamento”, esse pode ser entendido como tornar-se perfeito ou mais perfeito, completar o que está incompleto, adquirir maior grau de instrução. Sem dúvidas, há uma certa inadequação de significados quando o enfoque é a educação. Buscar a perfeição é algo inatingível. Entretanto, o ser humano pode encontrar na profissão aperfeiçoamento, a melhoria de seu trabalho, mas sempre haverá limites.

Em se tratando do profissional da educação, o aperfeiçoamento assume outra conotação, visto que não dá para pensar o processo educativo como um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito. A educação é um processo dinâmico, contínuo e, a cada dia, visa alcançar acertos dentro de um contexto

educacional. Nesse sentido, a perfeição educativa significa não ter falhas. Portanto, entendo que no processo educativo trabalha-se com o entendimento de tentativas, o que pressupõe “erros” e “acertos”, considerando os fatores que interferem e limitam também a formação continuada. Daí a necessidade do cuidado com o uso do termo como algo perfeito.

O termo “capacitação” é concordante com a formação continuada se a compreensão do mesmo partir do princípio de que, para exercer as funções de professor, faz-se mister que as pessoas tornem-se capazes e que construam condições para desempenharem a profissão. No entanto, é preciso ficar alerta, pois também há embutido no termo o sentido de convencimento e persuasão. Nesse aspecto, o termo “capacitação” pressupõe incapacidade, convencendo e persuadindo o professor quanto à aceitação de “pacotes prontos”, em nome de uma proposta inovadora. É relevante conhecê-los, analisá-los e criticá-los, para não cair na inculcação de idéias, aceitando-as como verdades inquestionáveis.

O termo “formação em serviço” é entendido como uma estratégia de formação continuada, ou seja, formação no próprio local de trabalho dos professores. Pereira (apud ANDRÉ 2002, p. 173), ao realizar estudos sobre a formação continuada de professores, define a formação em serviço como “aquela que concerne às atividades planejadas e estruturadas em direção ao crescimento pessoal e coletivo do profissional da educação visto como agente ativo de sua formação e da melhoria educacional”. Vale ressaltar que no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), a formação em serviço é bastante enfocada no sentido de se superar os déficits da formação do professor.

Marin (1995) diz que os termos “educação continuada”, “educação permanente” e “formação continuada”, apresentam semelhanças, uma vez que se manifestam a partir de um outro eixo para formação de professores, voltados à pesquisa em educação, aos compromissos institucionais educacionais e profissionais da educação. Nessa premissa, coloca o conhecimento como eixo da formação inicial ou básica, de formação continuada, de fazer e utilizar pesquisas como meio de valorizar os saberes que os profissionais da educação produzem, bem como o que eles podem auxiliar a construir. Assim, o conhecimento constitui-se o suporte das interações para a valorização da educação, possibilitando a superação de seus problemas e dificuldades.

Nesse contexto, entendo a terminologia “formação continuada” para além da transmissão do conhecimento. É um processo construído em longo prazo e intrinsecamente relacionado a atitudes, à ação pedagógica. A expressão pressupõe a incorporação positiva de termos anteriores como: aperfeiçoamento, capacitação, dependendo da perspectiva ou dos aspectos a serem enfocados na educação, “permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta” (MARIN, 1995, p. 19).

Na atualidade, a “formação continuada” tem provocado grande interesse em autores portugueses, franceses, brasileiros e outros, no sentido de demonstrarem os conceitos e objetivos da formação continuada de professores.

Para Candau (2003), a preocupação com a formação continuada do professor não é recente, mostra-se constante em todos os esforços de renovação pedagógica através dos sistemas educacionais ao longo dos tempos. A definição de alguns “modelos clássicos” pela autora aponta as universidades como o *locus* tradicional e privilegiado de construção do conhecimento e outros espaços a ela articulados. Tal entendimento parece não considerar as escolas de Educação Básica como possíveis produtoras de conhecimento, e sim, concebê-las como local de aplicação de conhecimentos científicos. Segundo a autora, o “modelo clássico” ainda é bastante usado nos dias de hoje. Ela relaciona quatro “modalidades” de formação continuada de professores efetivadas nos diferentes sistemas de ensino:

- Convênio das Universidades e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com o objetivo de formar professores em exercício, os quais são estimulados a se atualizarem por meio de cursos de Graduação em conhecimentos específicos ou pedagogia.
- Convênios para realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento são feitos entre instituições universitárias e secretarias de educação com o objetivo de melhorar o ensino. Os cursos são efetivados em regime normal, de caráter presencial ou a distância, fazendo uso de recursos tecnológicos.
- Cursos promovidos pelas secretarias de educação e /ou Ministério da Educação, seja com caráter presencial ou a distância.
- Apóio às escolas, incluindo componentes de formação continuada de professores sob o slogan: “Adote uma escola”. Incluem-se nessa modalidade as universidades ou alguma empresa, que adotam várias

escolas e criam formas específicas de colaboração em diferentes aspectos.

Esses são exemplos de “modelo clássicos” de formação continuada de professores e, de acordo com Candau (2003), implementados em diferentes espaços pedagógicos, seja presencial ou a distância, utilizando os mais avançados recursos tecnológicos.

A discussão em torno de “modelos clássicos” também é referendada por Chantraine-Demilly (1997), ao afirmar que esse modelo de formação continuada também acontece em quatro formas, a saber: na forma escolar, na contratual, na universitária e na interativa reflexiva. A forma escolar trata de um ensino organizado por um poder legítimo, isto é, nacional, estadual ou municipal. Nessa modalidade, a formação dá-se por meio de cursos, palestras. A intenção é transmitir saberes, os quais são definidos num programa oficial sem a participação dos professores. Já a forma contratual refere-se a uma negociação sobre diversas modalidades, envolvendo vários parceiros por meio de uma relação contratual, do programa pretendido e das formas pedagógicas de aprendizagem.

Dando prosseguimento, a autora afirma que a forma universitária tem como objetivo a transmissão do conhecimento e da teoria. Essa modalidade pode ser destacada como eficiente no sentido de valorização pessoal da formação continuada, das competências, do ensino ministrado e do prestígio do formador. A quarta e última modalidade de formação, que é a forma interativa reflexiva, caracteriza-se pela presença nas formações ligadas a resoluções de problemas reais no cotidiano escolar.

Chantraine-Demilly (1997), ao definir os quatro modelos de formação continuada, ressalta que tais modelos não se apresentam de “forma pura”, ou seja, há possibilidade de serem identificados de “formas mistas” nos processos de formação continuada.

Nesse contexto, tudo indica que o programa de formação continuada da SEMEC – Belém apresenta um modelo “misto” de formação, pois, como já foi explicitado no capítulo 2, quando da análise documental e de alguns fragmentos das falas das professoras entrevistadas, além de ser balizado pelo processo de (re)construção do conhecimento, tendo a pesquisa e a elaboração própria como mola propulsora, também apresenta aspectos dos modelos “clássicos” de Candau (2003) e de Chantraine-Demilly (1997). No que se refere a Candau (2003),

relaciona-se ao fato de o curso ser promovido pela Secretaria Municipal de Educação e sem a participação efetiva dos professores, visando atender demandas da reforma educativa em cursos (Curso ECOAR), o que se verifica também no que Chantraine-Demilly (1997) chama de “formação escolar”, além da identificação com a modalidade “interativa reflexiva”, pois, como bem afirmam as professoras entrevistadas:

*[...] a nossa elaboração própria nunca está distante da realidade da escola ela é fruto das pesquisas com vistas a intervenção na busca de solucionar os problemas de aprendizagem do nosso aluno e isso é muito importante para a nossa formação. (PROFESSORA 7).*

*[...] nesse momento de formação nós temos muito apoio e a gente se sente acolhida porque você verifica que não é só você que tem essa dificuldade, essa dificuldade também é do colega. Muitas vezes pode estar tirando proveito da experiência do outro para poder melhorar a sua e isso é muito legal (PROFESSORA 5).*

A característica principal da modalidade “interativa reflexiva” está na busca de soluções de problemas do cotidiano da prática do professor e a produção coletiva de novos saberes durante a formação e os saberes, que são colocados em prática simultaneamente ao processo de formação, permitindo uma maior integração por parte dos formandos.

Reagindo ao “modelo clássico”, Candau (2003) indica tendências atuais a partir de três teses: a escola como *lócus* de formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Na primeira tese, Candau (2003, p. 144) enfoca que a escola deve se tornar o *lócus* de formação continuada, pois no cotidiano escolar o professor “aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *lócus* que muitas vezes ele vai aprimorando sua profissão”. Ressalta a autora que conceber a escola como *lócus* de formação continuada de professores corresponde a uma perspectiva de superação do modelo clássico, porém alerta que o fato de o professor estar na escola efetivando sua prática cotidianamente não lhe dá subsídios para um processo formativo de modo natural.

Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e – as pesquisas são cada vez mais confluentes – que seja uma prática coletiva, uma prática construída

conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU 2003, p. 144)

Nessa perspectiva, a escola vira um *lócus* privilegiado de formação continuada, sem precisar buscar outros espaços extra-escola. Ademais, parte-se do princípio de que as dificuldades e os problemas do ensino efetivam-se no local de trabalho, isto é, na escola. Logo, a formação continuada manifestada no espaço escolar permite ao professor a busca de estratégias e soluções precisas no coletivo para os problemas vivenciados, estimulando um processo de envolvimento e crescimento profissional no mesmo.

Nessa linha de pensamento, Nóvoa (1991, apud. CANDAU 2003, p. 144) afirma:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Nesse sentido, evidencia-se a importância formadora de programas pedagógicos, vislumbrando novas práticas, desde que se tenham as estruturas necessárias para tal. A fomentação de experiências vivenciadas, as dificuldades, os limites devem estimular a implementação de formação continuada na escola. Para isso, torna-se relevante segundo Candau (2003, p. 145) algumas ações para o bom andamento do processo, como “favorecer a reflexão coletiva e intervenção na prática pedagógica, oferecer espaços e tempos institucionalizados de formação continuada, incentivar a sistematização da prática pedagógica e ressituar o trabalho de supervisão e orientação pedagógica nessa perspectiva”. Pode-se dizer que se trata de um desafio que parte das necessidades concretas do professor, as quais perpassam as necessidades formativas até a forma como ele vive, o salário, as condições de trabalho.

Ainda nesse enfoque de formação continuada centrada na escola, Garcia (1999) aponta aspectos, como liderança, clima organizacional e a natureza do desenvolvimento profissional como salutares à implementação de uma política educacional compromissada com o desenvolvimento dos professores e da educação. Uma política desse porte perpassa não só pela formação do professor como também articula-se à política de concepção de currículo, à distribuição de recursos para a

educação, ações teórico-metodológicas, cuja origem atenda aos princípios de uma educação democrática, ao respeito pelo professor que contribui para formar o cidadão de que tanto nossa sociedade precisa, por meio de sua participação ativa na definição dos novos caminhos para educação.

Na segunda grande tese, valorização do saber docente, Candau (2003) levanta questionamentos a respeito dos saberes que os professores possuem no sentido de refletir se esses atuam apenas como transmissores de conhecimentos produzidos por outros professores ou se constroem alguns saberes únicos, capazes de serem relacionados às ciências da educação.

Para melhor clarificar essas questões, a autora recorre a Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os quais afirmam o saber docente como plural, estratégico e desvalorizado. Tais saberes são relatados por Candau (2003) resumindo-os assim:

Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado frente aos saberes que possui transmite (CANDAU, 2003, p. 146).

Candau (2003) enfoca o reconhecimento e valorização do saber do professor no contexto da formação continuada, salientando o saber da experiência como primordial no saber do professor, pois é a partir deste que o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares.

O trabalho cotidiano e o estudo do meio alicerçam e fazem fluir os saberes da experiência. Eles passam a fazer parte individual e coletiva do trabalho do professor, pois, como afirma Candau (2003, p. 146):

É por meio desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das formas que lhes são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem hoje a cultura docente em ação, e é muito importante que sejam capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo.

Nesse sentido, concordo com a autora que, ao fazer uso das idéias de Nóvoa (1991), afirma a relevância do saber do professor, destacando que a formação

continuada deve ter como suporte uma “reflexão na prática e sobre a prática”, possibilitando a investigação-ação e a investigação-formação, dando importância aos saberes que os professores possuem. Para tanto, é imprescindível que se estimulem pesquisadores de área da educação visando à aproximação, ao reconhecimento, à valorização e à incorporação, principalmente, dos saberes da experiência do professor.

A terceira tese levantada por Candau (2003) vem contribuindo significativamente para a formação continuada a partir da reflexão sobre o Ciclo de vida dos professores.

Para explicar sua tese, a autora ancora-se nas contribuições de Huberman (1989)<sup>9</sup>. Segundo Candau (2003), esse autor destaca cinco etapas básicas no ciclo de vida do professor, as quais devem ser compreendidas numa relação dialética. São elas:

A entrada na carreira, etapa de ‘sobrevivência e descoberta’; a fase de estabilização, momento de identificação profissional e segurança; a fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais; momento de serenidade e distância afetiva e/ou de conservadorismo e lamentações e, finalmente, atinge-se um momento de desinvestimento, de recuo e interiorização, característica do final da carreira profissional. (p. 149).

As necessidades, os problemas, as buscas, variam com o tempo de exercício profissional do professor, ou seja, de acordo com sua experiência e, muitas vezes, são desconsideradas na formação continuada.

Nessa compreensão, o ciclo de vida profissional dos docentes caracteriza-se como um desafio, para romper com os modelos padronizados e constituir uma nova perspectiva de formação continuada de professores que contemple as diferentes etapas de desenvolvimento profissional e necessidades formativas específicas.

Com suas teses Candau (2003), evidencia uma perspectiva de formação continuada reflexiva e crítica, a respeito das ações práticas do professor, sem perder de vista a constatação simultânea de construção da sua identidade pessoal e

---

<sup>9</sup> Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Genebra. Em seu livro, *La vie des enseignants: evolution et bilan d’ une profession* (1989), relata ampla pesquisa realizada durante cinco anos, por meio de entrevistas com mais de 160 professores, fazendo uma aproximação entre as etapas do ciclo profissional de professores e o que em psicologia se chama de ciclo de vida do adulto.

profissional. Desse modo, a formação continuada não pode ter como suporte único o estudo da literatura científica.

Como já foi dito anteriormente, formação continuada de professores é de natureza complexa. Santos (1998), ao debater a temática, referenda que esta inicia antes do ingresso no magistério e continua no decorrer da prática, permitindo ao professor a aquisição de novas competências acerca de seu trabalho.

Para dar consistência à compreensão de formação continuada, busco apoio nos estudos realizados por Contreras (2002); André (2002) e Pimenta (1996) dentre outros, os quais focalizam a reflexão como o norte para solucionar os problemas práticos do cotidiano escolar em que os professores são os principais atores para se efetivar essa nova forma de conceber o processo formativo.

Entretanto, penso que para essa discussão se faz necessário, sobretudo, considerar as divergências, visto que as teorias sobre o professor reflexivo se contrapõem à racionalidade técnica. Com o advento da ciência moderna, a prática tem sido submetida à abordagem técnica, isso fez com que aspectos fundamentais da educação perdessem sua condição de prática reflexiva.

Nesse enfoque, autores, como Santos (2002), Morin (2005) e Moraes (2005), permitem refletir sobre o papel da ciência moderna desde o alvorecer do século XX e limiar do século XXI e sua influência na sociedade e na educação, na perspectiva de superar essa visão sistêmica de mundo e voltar-se à construção de um ser pensante, que cria, que participa e que interage propositivamente na sociedade em todos os aspectos, instigando a inteligência na convicção de um mundo melhor.

### 3.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E RACIONALIDADE PRÁTICA

Percebo, em decorrência dessa racionalidade, que o paradigma dominante, isto é, o modelo de racionalidade científica que fundamenta a ciência moderna, sem dúvida, influenciou profundamente todos os aspectos da vida do povo ocidental. Nessa premissa, vale salientar a educação, cujos princípios epistemológicos da ciência moderna a impregnaram de tal forma que, ainda hoje, servem de referência padrão para o sistema educacional. Nesse sentido, compartilho das idéias de Moraes (2005, p. 50) quando afirma:

[...] a educação atual continua gerando padrões de comportamento preestabelecidos, com base em um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas.

Nessa ótica, os conteúdos são trabalhados de forma isolada, isto é, primeiro se fraciona os conteúdos em disciplinas diversas. Nas disciplinas, os conteúdos são estudados em partes sem estabelecer conexão entre elas, para em um outro momento aplicá-los à realidade. Daí o enfoque nas repetições e memorizações, muitas vezes arbitrárias ao aluno.

Nessa concepção, o conhecimento se organiza com característica de um saber acabado, descontextualizado e a-histórico, conseqüentemente, o sistema de avaliação tem como pressuposto a quantificação e memorização.

Outra conseqüência é a hiperespecialização do conhecimento, permitindo uma abstração particular, ou seja, tira do seu contexto e de seu conjunto um objeto, desconsidera as intercomunicações com seu meio, introduzindo o objeto no seu campo conceitual abstrato da disciplina compartimentada, fragmentando a relação das partes com o todo.

O princípio da redução resume o complexo ao simples. Desse modo, aplica às complexidades vivas e humanas a concepção mecânica e determinista, que pode considerar o que não pode ser quantificado como irrelevante, excluindo do humano o sentimento.

O saber fracionado, mecanicista, fragmenta o complexo do mundo, fracionando os problemas, destruindo o caminho da compreensão e da reflexão, incidindo na incapacidade de pensar os problemas, desconsiderando o contexto.

Morin (2005) alerta para a necessidade de se conceber a complexidade do mundo, considerando a diversidade planetária, suas completudes e antagonismos. Para Morin (2005, p. 64-65), é mister um pensamento “policêntrico nutrido das culturas do mundo, que sinalize o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana” .

No século XIX, as leis simples que convertem a ciência moderna no modelo de racionalidade hegemônica, pouco a pouco transbordam do estudo da natureza para o estudo da sociedade. Segundo Santos (2002), faz-se necessária uma espécie de reorganização re/construtiva desse paradigma, de modo que se construa um paradigma que possa dar respostas no âmbito de uma ciência pós-moderna, caracterizando-se, portanto, no que Moraes (2005, p. 56) chama de “ruptura entre o mundo moderno e contemporâneo, marcando o final de uma história e o começo de outra, a partir de descobertas iniciadas no alvorecer do século XX”.

Moraes (2005) refere-se à crise da ciência moderna, que no fundo é uma crise que o Modelo de Racionalidade Científica atravessa. São quatro os fatores que contribuem para tal crise. Fatores esses que, segundo Santos (2002), é o resultado interativo de várias condições teóricas e sociais, tais como a teoria da relatividade de Einstein. Essa teoria contraria a concepção de espaço e tempo de Newton. Não havendo simultaneidade universal, o tempo e o espaço absoluto deixam de existir. Assim, surge uma nova idéia de tempo e espaço e com ela a noção de relatividade dos fenômenos.

O segundo fator teórico surge com a mecânica quântica de Heisenberg e Bohr. A idéia principal dessa condição teórica é mostrar não ser possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem alterá-lo. Desse modo, um objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou. A interferência estrutural do sujeito no objeto observado tem conseqüências importantes para a ciência. Assim, tem-se mudanças relevantes, como só se pode esperar resultados aproximados e leis probabilísticas, haja vista que o rigor do conhecimento é estruturalmente limitado; a distinção sujeito-objeto é mais complexa do que parece, ou seja, perde seus contornos, assumindo a forma de um *continuum*, a hipótese do determinismo mecanicista é colocada abaixo, uma vez que a soma das partes em que se faz a divisão para, então, conhecer não caracteriza a totalidade do real.

Para Santos (2002) “o rigor da medição posto em causa pela mecânica quântica será ainda mais profundamente abalado se questionar o rigor do veículo

formal em que a medição é expressa, ou seja, o rigor da matemática” (p. 26). Essa investigação constitui-se para Santos (2002) na terceira grande causa da crise do paradigma científico dominante.

Novamente, algumas implicações no campo educacional merecem destaque com relação às idéias de rigor e precisão, principalmente, no que se refere ao projeto pedagógico dos cursos e aos planos de ensino das disciplinas, comprometidos com o projeto da instituição e conseqüentemente com a efetivação de seus objetivos no plano de ensino, na pesquisa e na extensão.

A quarta condição teórica da crise da ciência moderna constitui-se pelos avanços do conhecimento no domínio da microfísica, da química e da biologia. A relevância dessa teoria está na concepção de matéria e de natureza, alterando a forma como certos princípios eram vistos. De acordo com Santos (2002), tem-se, em vez de eternidade, a história, em vez de determinismo, a imprevisibilidade, em vez de mecanicismo, a interpretação, a espontaneidade e auto-organização e em vez da ordem, a desordem.

Nesse contexto, o alvorecer de um novo milênio é marcado pelas certezas dando lugar aos questionamentos, as dúvidas, provocando grandes transformações no pensamento científico que se reflete nas Universidades (práticas de pesquisa, ensino e extensão), bem como já se verifica indícios nos demais níveis de ensino (fundamental e médio).

Santos (2002, p. 37) salienta que a atual crise do paradigma favoreceu a especulação de um novo paradigma do “conhecimento prudente para uma vida decente”, ou seja, não se trata apenas de um paradigma científico, mas de um paradigma que dê conta de provocar uma transformação social.

Com a apresentação de um novo paradigma, tem-se um desafio latente à medida que o homem investiga a ciência na busca de novas abordagens que inovem o pensamento. Esse processo deverá instigar os pesquisadores a encontrar meios de superar essa visão fragmentada e compartimentalizada de conceber o mundo.

O paradigma emergente exige do professor a reflexão com maturidade acerca da ação pedagógica com os alunos, instituições e visão de mundo. Na verdade, se faz necessário um repensar sobre os próprios professores, permitindo investigar o seu conhecimento, haja vista o papel que exercem como pessoa e profissional da educação. Daí ser fundamental na formação continuada de professores a reflexão crítica sobre a prática. Nesse preâmbulo, afirma Freire (2006, p. 39): “é pensando

criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico [...] tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Pelo que tudo indica, o refletir sobre a prática, é a idéia fomentada no Programa de Formação Continuada de Professores da SEMEC – Belém, visto que tal idéia se mostra muito presente nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa acerca da contribuição da formação continuada recebida em suas práticas pedagógicas:

*[...] a troca de experiência com os colegas, as falas, as peças teatrais e tudo mais que acontece lá te fazem repensar a prática da sala de aula, então com certeza o que acontece no ECOAR se estende a escola ou o que acontece na escola vai desaguar lá no ECOAR porque é um momento de troca (PROFESSORA 7).*

*[...] foram leituras voltadas para problemas, coisas assim que a gente não conseguia solucionar na sala de aula, não conseguia enxergar e através das leituras foi possível fazer um paralelo e buscar solução para aqueles problemas da sala de aula. O professor que está empenhado no seu trabalho ele consegue fazer essa reflexão e buscar solução (PROFESSORA 8).*

*[...] tem aquele momento de estudo, de reflexão [...] eu acho que é um momento muito bom, eu gosto de participar do ECOAR (PROFESSORA 9).*

Em se tratando de estudos referentes à prática do professor, são destacadas as contribuições de Contreras (2002, p. 106) que, apoiado em estudos realizados por Schön (1992), salienta que a concepção de professor reflexivo trata do modo como o professor enfrenta situações que não são resolvidas por meio de um conjunto de técnicas para enfrentar e resolver “aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor”. Desse modo, faz a distinção entre o “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”.

Dando prosseguimento, esclarece Contreras (2002) que a ação pedagógica se apóia em um conhecimento tácito sobre o qual o professor não possui controle direto, bem como existem várias ações que são executadas sem que antes se pense sobre. Ou seja, são competências incorporadas de tal modo que explicitá-las ou descrevê-las seria impossível, até porque certas vezes não se tem consciência de que foram interiorizadas, apenas percebe-se já executando-as. Logo, o conhecimento nessa situação não é anterior à ação, e sim, está na ação, encontrando-se tacitamente personificado na ação, portanto, é um conhecimento na ação.

A reflexão-na-ação, segundo Contreras (2002, p.107), pode ser mais bem compreendida a partir de momentos em que muitas vezes se é “surpreendidos por algo que nos afasta da situação habitual, pensemos sobre o que fazemos, ou inclusive pensamos enquanto estamos fazendo algo”. Diz o autor apoiado nos estudos de Schön (1992) que isto é reflexão-na-ação. Essa compreensão da reflexão na ação no cotidiano requer características específicas da prática profissional, dentre essas características tem-se o elemento de repetição. O profissional é um especialista que constantemente se vê frente a situações parecidas com outras anteriores no seu campo de trabalho. Com isso, constrói um repertório de probabilidades que lhe dão suporte para suas ações, ou seja, isso se constitui em experiência que vai servir de suporte para sua prática e conforme isso se repete mais implícito fica seu conhecimento e é esse conhecimento que lhe dá confiança em sua especialização. Todavia, as situações que lhe causam dúvidas ou conflitos e que não fazem parte de seu repertório causam no profissional a necessidade de busca de solução, já que seu conhecimento tácito não é suficiente para resolvê-lo, necessitando de novas buscas.

Faz-se relevante, portanto, refletir, confrontar o seu conhecimento prático com a situação, cujo repertório não apresenta uma solução compatível:

Assim, embora um profissional sempre possa refletir sobre seu conhecimento implícito na prática – uma vez que esta terminou e pensa sobre o que lhe trouxe ou o que aprendeu para futuras situações – há, contudo, ocasiões nas quais possa estar refletindo sobre sua prática enquanto se encontra nela mergulhado. Nessas ocasiões é quando melhor se evidencia a colocação em funcionamento dos recursos profissionais que não se explicam pelo domínio de um repertório técnico ou de determinadas regras para tomadas de decisões. Ao contrário, requer dos profissionais a capacidade de criar novas perspectivas, de entender os problemas de novas maneiras não previstas em seu conhecimento anterior (CONTRERAS, 2002, p. 108).

Essa reflexão na ação não se dá de modo rápido, nem tão pouco pontual, ela se encontra mais relacionada com o tempo em decorrência da própria prática. Isso permite que o profissional se transforme em um “pesquisador no contexto da prática” (SCHÖN, 1983, apud CONTRERAS, 2002, p. 108).

Nesse sentido, o professor cria uma nova forma de estudar o problema de modo a compreender suas especificidades e decidir o que vale e o que não vale a pena investir. Para Contreras (2002, p.109) em “ocasiões como essas, os práticos

demonstram sua “arte profissional”<sup>10</sup>, uma vez que conseguem se apropriar de quantidades significativas de informações, destacando o que consideram importante e retirando as conseqüências com base em conhecimentos profissionais a partir de comparação com situações anteriores, reconhecendo a singularidade da nova situação.

Isso não quer dizer que a solução do problema seja outra, porém, sendo o problema outro, precisa ser tratado diferente, com um outro olhar. Na verdade, não se trata só de um problema de técnica, mas frente a conflitos de valor e de incertezas, implica uma compreensão simultânea da situação no sentido do que se pretende e do que se deve fazer.

Nesse caso, a prática é entendida como processo em que se concebe não só a resolução de problemas concernentes a determinados fins, mas também a reflexões sobre quais fins se quer alcançar e o real significado em casos complexos e conflituosos.

À medida que a reflexão na ação e a reconsideração dos problemas permitem uma reflexão dos fins direcionada à prática do profissional, esses processos de reflexão acabam se constituindo em:

[...] fonte de novos conflitos e discussões em torno dos limites que, para compreensão e ação, as instituições e as práticas sociais colocam em relação aos problemas profissionais. Como o próprio Schön apontou, a prática da reflexão se encaixa mal em contextos de burocratização e controle, nos quais se encontram definidas as metas à margem dos problemas concretos e reais enfrentados pelos profissionais (CONTRERAS, 2002, p. 108).

É compreensível que um profissional que reflete na ação questione a definição de sua atividade, os elementos da estrutura do conhecimento organizacional da qual faz parte o seu trabalho, ou seja, faz vir à tona pressupostos, técnicas, valores.

As situações que exigem dos profissionais ações reflexivas, normalmente, não fazem uso do repertório já existente de soluções, já que são situações para as quais não se tem uma forma definida de interpretação, exigindo ao mesmo tempo a compreensão de tal situação e sua modificação. São essas necessidades que os fazem criar mecanismos sobre a situação que lhes permite avaliar, realizando o ciclo

---

<sup>10</sup> A obra artística é ao mesmo tempo a manifestação e a busca, a experimentação e a conquista, a obra em si e os valores que mediante ela se tornam presentes. É neste sentido que se deve entender a metáfora de Schön da prática profissional como atuação artística (CONTRERAS, 2002).

“avaliação-ação-nova avaliação”. Na busca de uma solução, o profissional considera as respostas obtidas e a partir delas propõe novos mecanismos como resultados de um novo entendimento sobre a situação problemática com base na reação detectada.

Julgo, portanto, ser a prática em si uma forma de pesquisar, permitindo experimentar, na busca de construir novos entendimentos adequados ao caso, ao mesmo tempo em que se opera mudanças da situação.

A relação que se estabelece entre o profissional e a situação problemática é transacional: molda a situação, mas em um “diálogo reflexivo” com ela, de modo que seus modelos de compreensão e suas avaliações também se modifiquem em função das respostas que a situação lhe devolve ao ser transformada. Por isso pode-se dizer que o prático “entende a situação tentando modificá-la” [...]. Não nos encontramos, portanto, diante de uma separação entre pensar e fazer, pois a ação não é nesse caso, uma realização de decisões técnicas. O pensar e o fazer vão se entrelaçando no “diálogo” gerado entre a ação e suas conseqüências, as quais levam a uma nova apreciação do caso (CONTRERAS, 2002, p. 111).

O autor garante que a relação é também transacional porque os fenômenos que o profissional visa entender são resultados de sua intervenção. Portanto, compreender a situação significa entender a forma como nela age e se relaciona e as suas conseqüências na prática, bem diferente do modelo de racionalidade técnica em que a ação profissional é concebida “como externa a uma realidade alheia”. Já o profissional reflexivo se percebe na situação que deve entender pelas negociações efetivadas com sua colaboração.

Se o profissional considera que sua atuação não se resume a simples aplicação de técnicas, mas que se amplia frente a resultados por elas gerado e que ele não é um especialista técnico dono da verdade e alheio à situação, mas sim, especialista em encarar situações de desafios de dada natureza, percebendo-se como parte do processo, então essa prática profissional incorpora o contexto social mais abrangente no qual se desenvolve, passando a caracterizar-se como um diálogo reflexivo com o referido contexto.

Nesse sentido, fica claro que a prática profissional reflexiva é balizada por valores profissionais que exigem significados verdadeiros não com a intenção de se chegar ao resultado da ação, aos objetivos finais, mas como normas imbuídas na própria ação profissional.

Ao analisar o estudo do professor reflexivo de Schön interpretado por Cotreras (2002), concordo com a idéia do professor como um artista profissional, ao atribuir-lhe

tamanha sensibilidade com relação ao ensino no sentido de encontrar novas formas, novos mecanismos de verificar os problemas e encará-los, resolvendo-os.

É mister refletir sobre ação pedagógica nos vários âmbitos de ensino, no desafio do professor em superar a reprodução do conhecimento. Desse modo, o professor é instigado a investigar novas metodologias de ensino que primem pela qualidade frente a essa visão sistêmica de mundo. Porém, é preciso que o professor tenha muita atenção para não se fechar tão somente à busca de novas metodologias de ensino, mas também reflita seu posicionamento epistemológico, filosófico, político e ideológico.

Nesse enfoque, destaca-se a concepção de formação continuada como um processo nucleado na própria escola dentro da espiral ação-reflexão-ação, contemplando articulação com o projeto da escola, valorização da experiência profissional, as potencialidades da comunidade escolar e especificidades da instituição, trabalho coletivo e ação autônoma das escolas.

Para André (2002), alguns autores conceituam a formação continuada de professores enquanto aquisição de informações/competências e defendem o uso de tecnologia educacional para a realização de cursos, seminários, garantindo assim o acesso maior de pessoas ao processo educacional, cabendo ao professor enfatizar a leitura crítica como forma de educar a si e aos seus alunos para a comunicação. Outros propõem o ensino a distância como forma de dinamizar seu efeito multiplicador. Assim, estariam efetivando a capacitação e atualização do professor por meio de teleeducação, tomando como exemplo o programa Vídeo Escola.

Contrapondo-se aos argumentos acima anunciados, André (2002) aponta a formação continuada como prática reflexiva e a formação continuada para além da prática reflexiva. Nessa compreensão, recorro à contribuição de Nunes (2000, p.65) ao explicitar que:

[...] a exigência de um ensino reflexivo traz, no seu bojo, a indissociabilidade da atitude reflexiva e atitude de pesquisa como forma potencializadora de tornar o professor (e por extensão o próprio aluno) crítico, reflexivo, consciente de seus limites e possibilidades, inquiridor de sua própria prática social, visto que ele se pedirá “contas” de seu trabalho.

Com relação à formação continuada para além da prática reflexiva, essa insere os pressupostos sobre a prática reflexiva já citados, porém com um olhar para além do professor, da sala de aula e da escola, isto é, um olhar mais amplo, mais integrado

com o contexto sócio, político, econômico e cultural, cujos conceitos de formação continuada encontram-se permeados por um enfoque emancipatório – político ou crítico dialético.

Nesse raciocínio, Pimenta (1996), ao enfatizar a formação de professor e os saberes da docência, ora entendidos como saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos, considera a prática social como saída e chegada da ressignificação dos saberes. Afirma a autora que os professores podem construir saber sobre a educação e pedagogia, porém não estarão em condições para falar em saberes pedagógicos sem construírem o seu saber-fazer com base no próprio fazer, ou seja, na pesquisa de sua própria prática. Desse modo, aponta como estratégia balizadora a reflexão-na-ação, sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Nessa perspectiva, a formação do professor requer sua compreensão como um *continuum* de formação inicial e continuada. Logo, a formação caracteriza-se como auto-formação e construção coletiva de experiências e práticas.

Isso pressupõe que a formação continuada do professor seja balizada pela investigação de sua própria prática. A reconstrução prática exige um processo de reflexão na e para a ação. Desse modo, a ação pedagógica é concebida como uma atividade teórico/prática, a construção do conhecimento deve permear todo o trabalho da escola e o professor passa a ser investigador individual e coletivo de sua ação pedagógica. Ao estudar situações relacionadas à concepção de professor-pesquisador, acredito ser essa a idéia estimulada de forma constante durante a formação continuada de professores da SEMEC.

### 3.3. FORMAÇÃO CONTINUADA E CONCEPÇÃO DE PROFESSOR PESQUISADOR NA VISÃO DAS PROFESSORAS

Observo que as professoras entrevistadas expressam concepções do que vem ser esse profissional, caracterizando-o como alguém que se inquieta ao verificar que seu aluno não está aprendendo, se incomoda com isso e busca de novas contribuições, faz pesquisas, implementa novas metodologias. Ou seja, cria condições didáticas para que o aluno aprenda. Trata-se do professor que deve ter sua formação inicial ou continuada, balizada pela produção do conhecimento e sempre atento e aberto às mudanças e que acima de tudo garanta a aprendizagem do aluno.

*Este professor tem que ser inovador, tem que estar atualizado, aberto as mudanças sempre [...] tem que ser um professor pesquisador, tem que buscar para poder fazer as intervenções e pra isso, você tem que fazer pesquisa, você tem que encontrar soluções para as problemáticas da prática pedagógica e fazer teu aluno aprender (PROFESSORA 7).*

*O professor pesquisador ele é uma pessoa que está constantemente buscando novas informações [...]. Então é preciso pesquisar, ler, navegar na internet, estar atento a tudo que acontece, estar informada para poder conviver com o aluno, ter uma boa relação ensino-aprendizagem com o aluno e criar no aluno certa desconfiância das coisas que eles vêem, que eles aprendem (PROFESSORA 5).*

Percebo que a idéia de pesquisa balizada no Programa de Formação Continuada da SEMEC vai além dos muros da academia e da sofisticação instrumental, pois como diz Demo (2006, p. 9): “é possível desenhar o alcance alternativo da pesquisa, que a tome como base não somente das lides científicas, mas também do processo de formação educativa, [...] introduzir a pesquisa já na escola básica, e considerar atividade humana processual pela vida afora”.

É possível visualizar que o professor deve buscar novas perspectivas no sentido de compreender o conhecimento de forma dinâmica, rompendo a barreira de “verdades absolutas”. O que não significa invalidar a concepção anterior em nome de uma mais moderna, mas, sim, construir e/ou (re)construir uma visão mais ampla do conhecimento.

Desse modo, faz-se necessária a compreensão da educação como um processo contínuo, ou seja, como algo dinâmico e que está intrinsecamente

relacionado com a qualidade de vida, implicando, portanto, qualidade formal e política.

Entendo, de acordo com Demo (2006), por qualidade formal e política a capacidade de propiciar sujeitos críticos e criativos, ou seja, capazes de questionar, argumentar e desenvolver ações que possam intervir na sua realidade a ponto de conquistar seu espaço na sociedade e viver dignamente enquanto sujeito histórico.

Importa destacar que o profissional do futuro, inovador, aberto a mudanças, segundo Demo (2004, p.80), “é necessariamente pesquisador, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo, como princípio educativo”. Ou seja, o professor precisa se convencer de que dar aula nos dias de hoje já não atende as necessidades de aprendizagem do aluno, o alvo passa pela questão do saber fazer o aluno aprender. Reforça ainda o autor que “aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos -professor e aluno – aprendem”.

É possível visualizar também na fala das entrevistadas que o perfil do professor pesquisador, ou seja, daquele que aprende por meio da pesquisa e da elaboração própria, eixos metodológicos centrais exigidos pelo Programa de Formação Continuada da SEMEC – Belém, passa pelo conceito mais abrangente do que seja educar, com o professor provocador de mudanças, o construtor de caráter e do espírito das novas gerações, educar para reduzir os índices de violência, das drogas, para reconstruir ou construir valores, conduta ética, educar para direitos e deveres. Enfim, construir no aluno a capacidade de adaptar-se a uma sociedade em constante transformação.

Várias são as questões postas com relação à introdução da pesquisa, seja na formação inicial ou continuada, seja na prática do professor, como, por exemplo: De que professor e de que pesquisa se está tratando ao se falar de professor pesquisador?

Esses questionamentos têm sido alvo de debates no campo educacional. No entanto, não é objeto deste estudo mostrar os entendimentos favoráveis ou contrários. Mas, sim, elucidar como essa idéia do professor pesquisador vem sendo concebida na literatura acadêmica, nos textos oficiais e no Programa de Formação Continuada de Professores da SEMEC – Belém, na visão dos atores envolvidos.

Tanto em nível nacional e internacional, esse movimento do professor pesquisador se dá em direções diversas. Logo, tem-se no Brasil: Demo (1994), com a

adoção da pesquisa como princípio educativo e científico; Lüdke (2001) se posicionando em favor da junção pesquisa e prática no trabalho e formação de professores; Geraldi (2000) salienta a pesquisa como meio de reflexão sobre a prática; e outros que de alguma forma defendem a relação professor e pesquisa. No contexto internacional, destacam-se estudos bem diversificados, principalmente, na Inglaterra, Austrália, Espanha, Alemanha e Estados Unidos.

Estudos realizados por Pereira (2008) sobre o professor pesquisador constata que esse movimento não é algo novo na história educacional, visto que, por volta do final do século XIX e início do século XX, já se verificava vestígios de um movimento nomeado de “estudos científicos da educação”, a intenção era que professores efetivassem em suas classe pesquisas feitas por pesquisadores universitários.

Nesse mesmo período, segundo Pereira (2008) surgiu também um movimento influenciado pelas idéias de Dewey com características mais progressistas de pesquisas dos professores, o qual serviu de inspiração para o profissional reflexivo de Schön (1983). Afirma o autor que estudiosos como Anderson, Herr e Nihlen (1994), Zeichner e Nofre (2000) acreditam que, a partir dos estudos do psicólogo Kurt Lewin em 1940 e do movimento de dinâmicas de grupo, tem origem um movimento denominado de “pesquisa-ação”, o qual foi promovido no início da década de 1950 na área educacional, sobretudo, pelos estudiosos acima citados. Apesar de Lewin não ter sido o primeiro a usar o termo “pesquisa-ação” foi o primeiro a criar uma teoria de pesquisa-ação. “Lewin acreditava que o conhecimento deveria ser criado a partir da solução de problemas em situações concretas de vida [...] professores provavelmente considerariam os resultados de suas próprias pesquisas mais úteis do que aqueles encontrados por pesquisadores” (ANDERSON, HERR E NIHLEN, 1994, apud PEREIRA, 2008, p. 15).

Prosseguindo, Pereira (2008) esclarece que a pesquisa-ação foi ridicularizada na década de 1950 nos Estados Unidos, por pesquisadores tradicionais da educação e avaliada por critérios positivistas, pois, segundo Herr e Nihel (1994), interpretados por Pereira (2008), ao final dos anos cinqüenta, a pesquisa-ação sofre certo declínio no âmbito da educação e das ciências sociais, permanecendo na década de 60 sem grandes evoluções, porém sem desaparecer.

Durante os anos 1960, surge na Inglaterra um outro movimento de pesquisa dos professores, o movimento dos “professores como pesquisadores”, tendo

Laurence Stenhouse como o responsável pela renovação desse interesse pela pesquisa-ação na Grã-Bretanha, cujo auge vivenciou um elevado número de projetos de pesquisa-ação colaborativa financiada pelo Estado, o que provocou nos anos de 1970 e 1980 profundas discussões na Inglaterra sobre diversos temas relacionados à pesquisa-ação. Pereira (2008), apoiado nas interpretações de Anderson, Herr e Nihlen (1994), aponta como uma das mais relevantes críticas aquela das pesquisadoras feministas, “Na opinião delas o potencial radical da pesquisa-ação é perdido quando ela torna-se uma receita controlada por agências do Estado” (ANDERSON, HERR E NIHLEN (1994), apud PEREIRA, 2008, p. 15).

De acordo com Pereira (2008), no final dos anos de 1960 e início de 1970, foi se desenvolvendo na América Latina, com base nas idéias de Paulo Freire, um modelo de pesquisa-ação que nas duas últimas décadas vem se tornando mais conhecido como “pesquisa participativa” e se efetivando não só na América Latina, mas por todo o conhecido “Terceiro Mundo”, a exemplo da Zâmbia, na África, que, segundo Zeicher (2001) citado por Pereira (2008), vem sendo experienciada como a mais importante estratégia em um programa de reforma educacional inclusiva, na perspectiva de mudar o ensino e a formação de professores de um modo autocrático para um modo mais focado na aprendizagem.

Pereira (2008) também sinaliza o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que luta por reforma agrária no Brasil desde os anos 1980, como um exemplo de tentar efetivar a pesquisa participativa em escolas em áreas rurais, em assentamentos. Desse modo, sintetiza, ancorado em Anderson, Herr e Nihlen (1994) as características gerais da pesquisa participativa a seguir, como:

- A pesquisa participativa parte de um entendimento amplo dos acontecimentos sociais contextualizados pelas forças sociais em um âmbito macro.
- Processos e estruturas sociais são compreendidos dentro de um contexto histórico.
- Teoria e prática são interligadas.
- A relação sujeito-objeto acontece a partir da relação sujeito-sujeito por intermédio do diálogo.
- Pesquisa e ação são compreendidas como um processo único.

- Pesquisadores e comunidade constroem conhecimento crítico objetivando transformação social.
- Os resultados da pesquisa devem ser utilizados em situações reais.

Neste contexto do movimento dos professores-pesquisadores, Pereira (2008) ressalta Jonh Elliot e Clem como responsáveis na Inglaterra nos anos 1970 pelo reaparecimento da pesquisa-ação, a qual envolveu professores em pesquisa-ação colaborativa em sua própria prática e o foco principal dos professores se auto-monitorando ancorou-se na compreensão do “professor como pesquisador” de Stenhouse e de um entendimento mais amplo de profissional.

No término dos anos 1970 e começo dos 1980, o modelo antigo e principalmente tradicional e positivista de pesquisa-ação foi questionado por um grupo de australianos liderados por Stephen Kemmis, cuja intenção era ultrapassar a pesquisa-ação para além do pragmatismo restrito e das ações planejadas das agências externas. Para esse grupo, a pesquisa-ação com metodologias muito sofisticadas e técnicas muito competentes acaba perdendo sua característica crítica.

Nessa compreensão, Pereira (2008) salienta que estudiosos como Kemmis e Grundy (1997), ao realizarem uma analogia da emergência da pesquisa-ação australiana com as suas parceiras na Grã-Bretanha, na Europa Continental e nos Estados Unidos, concluem que:

É importante notar que a pesquisa-ação na educação australiana emergiu de maneira distinta de suas parceiras na Grã-Bretanha, Europa Continental e nos Estados Unidos da América. A pesquisa-ação inglesa nos anos 70 compartilhou com a pesquisa-ação australiana o estilo de trabalho participativo e colaborativo, mas foi menos estrategicamente orientada e provavelmente menos politicamente consciente. Ela enfatizou a investigação interpretativa enquanto a pesquisa-ação australiana foi mais crítica. A pesquisa-ação na Europa Continental dividiu com a experiência australiana uma perspectiva crítica semelhante, mas aparentemente não desenvolveu a mesma responsabilidade prática do trabalho australiano, e a pesquisa ação americana desenvolveu-se mais orientada para os professores e por eles controlada (KEMMIS E GRUNDY, 1997, P. 40, apud PEREIRA, 2008, P. 18).

De acordo com as contribuições de Anderson, Herr e Nihlen (1994), externadas por Pereira (2008), nos Estados Unidos, o movimento dos professores-pesquisadores, mesmo tendo surgido posterior ao movimento na América Latina e Inglaterra, não foi originário de nenhum dos movimentos *a priori* nem foi uma re-apropriação do movimento de pesquisadores dos anos 1940 e 1950 da América do Norte. Para esses autores, segundo Pereira (2008, p.18-19), seis são as condições

que poderiam esclarecer a emergência nos Estados Unidos do movimento dos professores pesquisadores, a saber:

1. A partir do final dos anos 60, a pesquisa qualitativa em educação desafiou formas tradicionais de investigação educacional, ajudando a abrir a porta para a pesquisa feita por professores; 2. O desenvolvimento da pesquisa colaborativa, na qual professores são convidados para trabalhar em conjunto com especialistas para melhoria de suas práticas, também auxiliou a promoção da “pesquisa dos educadores”; 3. A partir do trabalho de Donald Schön, a conexão entre a pesquisa profissional e a noção de profissionalização tornou-se mais clara; 4. O compromisso dos professores em escrever levou a publicação de suas experiências como educadores pesquisadores; 5. Em muitas universidades, programas de formação de professores começaram a enfatizar a investigação docente; 6. O movimento de reestruturação da escola começou mais recentemente a propor mudanças nas escolas para criar condições que fomentassem a pesquisa dos professores bem como a reflexão da prática.

Para Pereira (2008), Anderson, Herr e Nihlen (1994) também destacam outros fatores como responsáveis pela evolução do movimento dos professores-pesquisadores nos Estados Unidos. Segundo eles, o crescimento do número de professores do ensino fundamental com mestrado e doutorado está aumentando e caracterizando-se como um desses fatores. Outro fator é a abertura da gestão local de algumas escolas, criando condições para professores desenvolverem pesquisa-ação colaborativa e grupos de estudos e ao mesmo tempo sistematizando e registrando as produções. Além disso, revistas foram criadas para a publicação desse tipo de pesquisas e livros estão sendo organizados com as pesquisas dos professores.

Dessa forma, percebo que o movimento de professores-pesquisadores nos Estados Unidos não possui uma única característica, pois grande é sua diversidade, o que dificulta às vezes a distinção das ideologias que subjazem a uma autêntica reestruturação do papel do professor e das escolas e aquelas que mantêm sem alteração a cultura da sala de aula, das escolas e das universidades. Nesse entendimento, Cochran-Smith e Lytle (1999, apud PEREIRA, 2008, p. 20) destacam que esse movimento comporta uma contradição: “ele corre o risco de se tornar tudo e nada”. Daí a exigência de um grande cuidado com a proposta e implicações do entendimento do professor-pesquisador, necessitando, portanto, da clareza de que se está tratando de professor e de pesquisa.

Historicamente, a compreensão de pesquisa que tem sido socializada é a aquela gerada no interior das universidades, em que o pesquisador é alguém que se confina em sua sala ou laboratório, distanciando-se da realidade, sem perceber o que acontece no seu entorno, contribuindo para um entendimento distorcido de pesquisa. Isso também favorece um distanciamento entre as investigações dos pesquisadores e a prática dos professores, o que provavelmente cria uma desarticulação da teoria com a prática.

Nesse sentido, busco apoio nas contribuições de Lisita, Rosa e Lipovetsky (2007, p.116) ao afirmarem que:

[...] as instituições e os professores, no seu coletivo, resistem a aceitação das pesquisas não-acadêmicas como conhecimento cientificamente válido, uma vez que não consideram o professor como produtor de saberes e suas práticas como contexto de produção. Uma análise mais atenta das estruturas de poder e das decisões pedagógicas na universidade permite identificar as raízes dessas resistências nos parâmetros da racionalidade técnica dominante nos currículos de formação de professores, cuja matriz é o paradigma positivista de ciência.

Um outro aspecto apontado pelas autoras que pode contribuir para o esclarecimento da referida resistência refere-se à relação de poder entre o conhecimento e o poder na universidade, uma vez que nessas relações o conhecimento produzido pela universidade se sobrepõe cientificamente aos outros saberes. Esse conhecimento demarca espaço, tendo como consequência muitas vezes a reação de indivíduos ao sentirem seu espaço invadido, também define profissões e papéis sociais e conseqüentemente interfere na forma como a sociedade se organiza.

Para tanto, há necessidade de superação do preconceito de que só quem realiza pesquisa é o professor universitário ou especializado, alijando do processo o professor que atua na escola básica. Esse entendimento restrito e elitista da pesquisa tem contribuído para excluir os professores (em formação inicial e continuada) da possibilidade de se tornarem autônomos em relação à produção do conhecimento.

Na verdade, ao invés de cisão, os diversos níveis de ensino e profissionais precisam se articular de modo a propiciarem uma maior aproximação entre a ação pedagógica e a pesquisa. Faz-se relevante que o professor no seu processo de formação continuada assuma a pesquisa acreditando na incompletude do ser humano, na construção da autonomia intelectual, na curiosidade.

Várias são as definições de pesquisas, todavia será enfocada a definição de Demo (2004, p.78), a qual encontra-se voltada para a ação pedagógica do professor pesquisador ao conceber a pesquisa como:

[...] “questionamento reconstrutivo”, em cujo contexto emerge duplo desafio interconectado: de um lado, o questionamento que aponta para a autoridade do argumento, a habilidade de saber pensar e fundamentar, o compromisso com a desconstrução metódica, já que conhecer é substancialmente questionar; de outro a reconstrução do conhecimento, que será sempre provisória, orientada por uma discutibilidade formal e política. Questionamento reconstrutivo admite todas as sofisticções imagináveis que podemos encontrar em profissionais da pesquisa, bem como o gesto simples da criança que indaga, duvida, pergunta, quer saber. No espírito trata-se da mesma atitude. No ambiente escolar e, sobretudo universitário, reconstruir conhecimento exige traquejo metodológico, já que ciência, em grande medida, é questão de método, mesmo que método seja instrumental e deve estar a serviço da realidade, não o contrário.

Nesse contexto, percebo que a atitude de pesquisa norteia toda a ação pedagógica do professor, pois dá resposta à curiosidade, ao questionamento, ao incômodo por meio das metodologias da pesquisa e da elaboração própria, pressuposto do saber estudar e norteadoras da formação continuada de professores da rede municipal de Belém, envolvendo o professor em uma nova postura, em um novo olhar.

### 3.4. O ENTENDIMENTO DE PESQUISA E ELABORAÇÃO PRÓPRIA NA ÓTICA DAS PROFESSORAS

Nessa premissa, a pesquisa é concebida pelos atores envolvidos como expressam as professoras entrevistadas:

*[...] a pesquisa para mim é isso, buscar todo conhecimento que eu preciso pra facilitar a minha prática pedagógica [...] é através dessas pesquisas que eu faço a elaboração própria, é a pesquisa que me favorece isso, tanto que os textos que vão pra minha sala são meus textos, eu elaboro o material para os meus alunos. (PROFESSORA 6)*

*[...] pesquisa é o que eu faço sempre é o que eu não faço só no ECOAR eu faço no meu dia a dia porque você pra dar aula, você que está dentro da sala de aula você tem uma turma heterogênea, cada criança é uma criança e você precisa estar pesquisando. O meu trabalho na escola é sempre fruto de pesquisa. Só que ali no ECOAR você não tem contato só com os livros, você tem contato com a troca do conhecimento com outros colegas, isso permite refletir sobre a*

*prática. A minha elaboração própria não é só o texto científico, são as minhas atividades também que eu faço com o aluno sem estar copiando, é uma conseqüência de tudo que eu estudo. (PROFESSORA 9).*

Nessa ótica, verifico que a pesquisa é entendida para além do conhecimento mais sofisticado e pouco acessível. O que não quer dizer que se restrinja a mero conhecimento teórico. Deixa transparecer que a compreensão de pesquisa das professoras vai ao encontro do que Demo (2007, p.128) afirma ser a pesquisa:

Em tese pesquisa é atitude do “aprender a aprender”, e como tal faz parte de todo processo educativo e emancipatório. Cabe – deve caber – no pré-escolar e na pós-graduação. No primeiro é claro, aparece mais ao lado da pesquisa como princípio educativo (questionar e construir alternativas); na segunda, aparece mais a pesquisa como princípio científico.

Nesse enfoque, importa destacar que a pesquisa é concebida como princípio educativo e científico. Todavia, vale enfatizar que ambas requerem muita competência e renovação permanente. Assim, a pesquisa evita que o ensino caia na rotina da cópia e transmissão. Isso não quer dizer que a escola deixe de lado sua relevante função de ensinar, porém, tal função não dá para ser tomada como o suficiente, pois quem pesquisa tem mais possibilidades de referencial para ensinar a produzir e não apenas ensinar a copiar. Nesse sentido, é primordial a pesquisa na superação da mera aprendizagem. Isso sem falar que a pesquisa “acolhe, na mesma dignidade, teoria e prática, desde que se trate de dialogar com a realidade”. (DEMO, 2007, p. 129).

Considerando a concepção de pesquisa nessa linha de raciocínio, observo pelos depoimentos de boa parte das professoras entrevistadas e pelo acesso às avaliações e registros no Diário de Bordo que as pesquisas realizadas caracterizam-se por estudos, discussões, reflexões sobre a prática pedagógica, filmes, dramatizações, pesquisa de campo, assembléia, culminando com elaborações de textos científicos, materiais didáticos e projetos de intervenção como ilustram as professoras nos fragmentos abaixo:

*Eu vejo assim, a pesquisa é isso que a gente tenta fazer no curso através de muitas leituras, discussões, reflexões e depois a elaboração de projetos, para tentar melhorar a aprendizagem do aluno (PROFESSORA 1).*

*[...] nós temos um dia de experiência no ECOAR direcionado para essa atividade em que a gente vai para campo fazer pesquisa, retorna com o resultado (dados)*

*analisa, reflete e compara com situações de sala de aula [...] o professor precisa estar pesquisando diariamente por que a pesquisa é o eixo do trabalho. (PROFESSORA 7).*

A pesquisa é provocadora da elaboração própria, é uma atividade que permite ao professor colocar-se na situação de autor, instigando um aprender que, no dizer de Demo (2004), vem de dentro para fora e não ao contrário, de fora para dentro. Só o conhecimento construído e/ou (re)construído é capaz de provocar mudanças. É mister se ter clareza de que a pesquisa é a base para a construção do conhecimento e assim chegar à educação emancipatória<sup>11</sup>. O processo de pesquisar é a principal atividade da ciência, a qual à medida que se vai gerando conhecimento, se descortina a realidade, uma vez que essa está além das aparências, cuja tendência é a busca por sempre mais. Essa busca nunca se esgota, uma vez que a realidade está em constante transformação. É no decorrer desse processo que o homem é capaz de reconhecer-se enquanto sujeito inserido em sua realidade global, de encontrar meios através dos quais ele desenvolve sua capacidade de pensar autenticamente sobre suas próprias condições de existência, entendendo como ele vive hoje e por que vive de determinada forma e não de outra. Assim interpreta as transformações do passado para poder compreender o presente e intervir, de forma a atender as necessidades de vida.

Diante de tal contexto, realça-se, com o apoio das interpretações de Pereira (2008), as características atuais desse movimento do professor pesquisador. Presentemente, observo que o movimento do professor pesquisador vem se expandindo e crescendo internacionalmente, nessa perspectiva do professor que reflete e refaz sua prática pedagógica como uma reação à visão técnica do professor ou como uma forma de dizer não à execução de propostas pensadas por outros para o professor executar, como “pacotes prontos”, implementados de cima para baixo, colocando muitas vezes o professor numa posição de passividade.

No entanto, Pereira (2008, p.32) alerta para o seguinte: “as pessoas que concordam com esse crescimento do caráter global do movimento de “pesquisa dos professores” não têm a mesma opinião sobre os propósitos desse fenômeno educacional”, posto que muitas dessas pessoas atribuem a esse crescimento da “pesquisa dos professores” no âmbito mundial as influências das agências

---

<sup>11</sup> Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto (DEMO, 2006).

internacionais, principalmente do Banco Mundial,<sup>12</sup> “na promoção de reformas conservadoras nos programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento” (PEREIRA, 2002, p.32).

O Banco Mundial foi criado essencialmente para efetivar operações financeiras. Porém, desde os anos de 1960 vem atuando de forma sistemática no campo da educação, visando à intervenção e formulação de políticas educacionais para a América Latina.

Sobre essa questão, Silva (2002, p.63) explica que a essência da política do Banco Mundial para a problemática educacional e para a mudança de critérios de funcionamento efetivou-se nos 1960/1970, quando se verifica,

[...] a acelerada expansão da educação e o aumento dos índices de matrícula nos países devedores, o que explicável em decorrência do movimento de independência política dos Estados na África, do rápido crescimento econômico, da ascensão dos governos autoritários na América Latina, da explosão demográfica e do êxodo rural para os centros urbanos, da disseminação da idéia de melhoria do status social, vinculando-o à educação, e da concepção de que a educação geraria emprego e desenvolvimento econômico.

A aceleração da expansão da matrícula preocupou o Banco Mundial, levando-o à intervenção na política do Continente Africano, balizando olhares para a expansão da matrícula na América Latina, na perspectiva de criar projetos, medidas e propiciar estratégias de baixo custo para “controlar” tal expansão. Ou seja, a manutenção da expansão de matrículas implicaria crescimento também dos níveis de ensino médio e superior, logo, exigiria mais financiamento para a educação pública e, conseqüentemente, permitiria “a formação de potências humanas nacionais voltadas para a ciência, à tecnologia e a reflexão sobre as políticas impostas ao país” (SILVA, 2002, p. 64).

O contexto educacional da América Latina naquele período apresentava deficiência na qualidade e uma insuficiência do sistema educacional, o que permitiu ao Banco Mundial a construção de políticas e estratégias para racionalizar os custos

---

<sup>12</sup> O grupo Banco Mundial é um organismo multilateral de crédito, composto por cinco instituições vinculadas entre si: o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) voltado para a restauração das economias devastadas pela Segunda Guerra Mundial; a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) (1960); a Corporação Financeira Internacional (CFI) (1956); a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (Miga) (1960) e Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID) (1962), (SILVA, 2002).

para a educação, reformas curriculares, investimentos em equipamentos técnicos, instrução programada e exploração de novas fontes de financiamentos.

A atuação do Banco Mundial ocorre por meio de iniciativas que expressam melhorar o padrão de vida e eliminar as piores formas de pobreza e financiamento. Sendo a pobreza uma evidencia nos países devedores não necessitaria de justificativas além das de ordens humanitárias. Fazendo uso desse recurso, os diretores executivos do Banco Mundial mudam o discurso e procuram adequar os argumentos relacionando o desenvolvimento econômico com o investimento em educação.

É possível perceber que essas agências internacionais mudam ou tomam para si discursos de acordo com seus interesses, como é o caso do “professor-pesquisador”, com o intuito de manter o controle sobre os programas de formação de professores e conseqüentemente manter em dias a subordinação principalmente dos países em desenvolvimento como o Brasil, por exemplo.

O que se observa nesse contexto é uma negativa com relação aos efeitos da ação dos organismos internacionais, pois o ensino nessa linha do professor-pesquisador corre o risco de sobrecarregar ainda mais o trabalho do professor, contribuindo de certo modo para sua desqualificação e precarização.

Portanto, acredito que falar do professor-pesquisador implica necessariamente falar de suas condições de trabalho. A esse respeito, veja-se o que dizem as professoras envolvidas na formação continuada da SEMEC ao se posicionarem a respeito do entendimento da formação continuada articulada ao professor pesquisador.

*Acontece de forma qualitativa [...].Eu acredito muito nesse processo de atualização docente, a gente precisa estar constantemente estudando, buscando. (PROFESSORA 5).*

*[...] cada período de formação acontece durante uma semana, ao termino dessa formação, cada professor tem que elaborar um projeto pedagógico próprio de acordo com as situações problematizadas na escola e você vai trabalhar essas ações na sala de aula. Então você tem esse retorno, você vai com uma expectativa, você tem os técnicos do ECOAR para estarem lhe dando esse suporte (PROFESSORA 7).*

*Olha o que eu percebo também é assim, os textos são maravilhosos, mas em muitos deles coloca o professor como sendo o grande responsável pela mudança educacional, quando a gente sabe que tem todo um sistema, inclusive*

*a nossa SEMEC faz parte desse sistema, então qual é a crítica que nós temos ao ECOAR? Ele mostra um mundo de sonho. No entanto, aqui nós temos o quadro branco e a caneta, nem caneta nós temos porque nós temos que comprar, e o restante? Como ser um professor pesquisador, criativo? Criativo nós somos, mais para fazer a criatividade vir à tona nós precisamos de material, de recurso, então acaba sendo um paradoxo, porque se fala e vive uma coisa lá no ECOAR que tem uma estrutura maravilhosa com ar condicionado, material disponível para a gente elaborar, porque tem um dia que a gente tem que elaborar as coisas, fazer materialmente, aí lá nós podemos contribuir e aqui na escola? O que acontece na sala de aula, o que contribui é porque nós desembolsamos do bolso, porque se a gente quiser fazer um bom trabalho, a gente tem que desembolsar e aí a gente acaba mantendo o sistema e até mesmo se contrapondo a formação que pressupõe que tem que ter o mínimo de recurso. Portanto, contribui para a minha prática desde que eu saia correndo atrás, que eu financie (PROFESSORA 2).*

Nos depoimentos das professoras 5 e 7 fica evidente que, para o professor se tornar um investigador de sua prática, se faz necessário além da disposição pessoal, isto é, a sede de questionar, o desejo de buscar que ele tenha uma formação adequada que lhe permita refletir sua prática, fazer diagnóstico, elaborar projeto de intervenção próprio ou coletivo para melhorar sua prática, que saiba atuar e colaborar para a construção de um ambiente que permita a constituição de grupos de estudos, que tenha uma boa assessoria técnico-pedagógica.

Contudo, é perceptível que isso não é o bastante, verifico que vários fatores em parte chegam a inviabilizar tal pesquisa, pois no dizer da professora 2 é preciso que haja disponibilidade de materiais didáticos, de acesso e espaço informatizado para as professoras, de uma biblioteca bem equipada e principalmente de tempo para o professor estudar e escrever. Querer que o professor se torne pesquisador sem o mínimo de condições ambientais e materiais, implica não dar o devido valor ao peso das demandas do trabalho do professor no dia-a-dia., isso sem falar nas exigências que somam para a qualidade do trabalho com princípio educativo e científico.

Outro aspecto que se observa na fala da entrevistada é que sem as condições mínimas descritas acima, ao mesmo tempo em que o professor pesquisador pode ser valorizado no seu papel de agente possibilitador de mudança social, construtor de conhecimento, ele pode correr o risco de tropeçar em suas próprias pernas, carregando o peso e a culpa de todo o lado precário da educação, pois na medida em que a idéia de ser pesquisador se transforma em uma fórmula mágica que resolve todas as mazelas da educação, e se isso não se concretiza, é ele o culpado de tudo, como diz a entrevistada ao externar suas impressões do professor almejado no

programa de formação continuada da SEMEC “muitos textos colocam o professor como o grande responsável pela mudança educacional”. (PROFESSORA 3).

Fica claro que o papel da pesquisa na formação continuada do docente que reflete sua prática parece correr o risco de ora ser compreendida como uma alternativa para todos os males da educação, ora impossibilitada de se efetivar na sua totalidade. Isso requer, como afirma André (2007, p.62), “que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação do professor e por outro lado que se reconheçam às necessidades de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação ao seu trabalho cotidiano”.

A investigação dos termos, conceitos e concepções de formação continuada de professores confirma a complexidade enfatizada no início deste estudo, revelando seus diversos sentidos, de acordo com o momento histórico.

Por isso, é fundamental que o professor esteja atento para os conceitos, idéias e concepções que norteiam suas ações educativas, compreendendo as contribuições teóricas como possibilidades de reflexão sobre sua prática no sentido de questionar: que tipo de educação se quer promover? Para qual tipo de homem e sociedade? É nessa compreensão que a formação continuada deve buscar e trilhar novos caminhos de desenvolvimento.

Portanto, acredito que os estudos permitam aos professores-pesquisadores e formadores novos olhares, olhares indiciários que articulem teoria e prática nos processos de formação continuada, na perspectiva de considerar e respeitar as necessidades formativas dos professores, os quais devem ser compreendidos como parceiros nesse processo.

No próximo capítulo será apresentado o que revelam os sujeitos da pesquisa a partir de suas experiências no programa de formação, enfatizando a repercussão da metodologia da Pesquisa e Elaboração Própria na Formação Continuada do Professor dos Ciclos I e II da SEMEC-Belém e possíveis contribuições.

## **4 REPERCUSSÃO DA PESQUISA E ELABORAÇÃO PRÓPRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR**

Neste capítulo objetivo entender a repercussão da pesquisa e elaboração própria na formação continuada de professor, a partir das representações dos diversos sujeitos que vivenciam o processo de formação continuada da SEMEC – Belém (professoras, coordenadora e formadora). Desse modo, procuro compreender como os mesmos têm avaliado e incorporado a metodologia do programa e as contribuições da referida metodologia na formação continuada. As constatações realizadas com base nas entrevistas revelam as dificuldades e aspectos favoráveis, apontam contribuições no processo de formação, sugestões de melhoria, bem como tocam em pontos frágeis da metodologia e do programa de um modo geral. A análise dos dados construídos deu-se com base na articulação de dois elementos fundamentais, ou seja, a formação continuada e o professor pesquisador. Para tanto, este capítulo organiza-se em dois momentos. O primeiro em que a formação se efetiva prioritariamente no curso ECOAR, isto é, fora do *lócus* de trabalho e o segundo em que as ações acontecem no *lócus* de trabalho em que atuam as professoras entrevistadas.

### **4.1. A PESQUISA E ELABORAÇÃO PRÓPRIA NO CURSO ECOAR: DIFICULDADES E ASPECTOS FAVORÁVEIS**

Ao recorrer a situações que revelam como os sujeitos da pesquisa avaliam a metodologia do programa de formação continuada da SEMEC – Belém, materializado fora do *lócus* de trabalho por meio do curso ECOAR, aponto que a pesquisa e elaboração própria são importantes para a formação continuada e conseqüentemente para o trabalho docente, uma vez que permite maior possibilidade de autonomia e criticidade na execução do trabalho pedagógico. Nesse sentido, os discursos das professoras são reveladores quando dizem:

*[...] essa metodologia como já falei de certa forma ela te força, ela instiga o professor a pesquisar, a ir a busca, a construir o seu conhecimento (PROFESSORA 5).*

*Uma avaliação positiva, um dos pontos positivos do ECOAR é que ele nos induz a estudar. Em sala de aula, a gente fica muito tarefeiro [...] no ECOAR a*

*gente precisa ler, estudar porque a gente precisa escrever todo dia, precisa produzir um material pra entregar todos os dias, isso é muito interessante, porque ele te faz repensar a importância de ler, de produzir, de pesquisar de buscar (PROFESSORA 2).*

*[...] eu acho válido, o professor tem que ter o hábito de escrever, tem que ter o hábito de pesquisar, sem medo de errar porque ninguém é perfeito, ele tem que ter novos conhecimentos, saber novas teorias e construir a sua maneira. Se o professor não começar a elaborar ele não vai saber elaborar projetos, ele não vai saber colocar no papel aquilo que anseia com relação ao seu aluno e vice versa. (PROFESSORA 10).*

*Eu acho essa metodologia excelente, a pesquisa é a base de tudo no professor, o professor tem que ser pesquisador quer ele queira quer não, o professor que não pesquisa ele para no tempo, ele não se atualiza, ele fica o tempo todo na mesmice, ele pega aquele caderninho de mil novecentos e tanto e continua com aquele caderno, você precisa estar pesquisando, mesmo porque nossos alunos nos cobram isso, eles assistem televisão, apesar de serem crianças eles tem uma atenção muito grande para as coisas que acontecem, eles comentam isso e você tem que estar preparada (PROFESSORA 6).*

*Eu gostei muito e vejo que é muito positivo esse trabalho que a SEMEC está desenvolvendo, pois me permitiu fazer reflexão, me renovar, porque pelo tempo que eu saí da universidade, apesar de ter feito uma especialização em alfabetização, mas eu estou voltando novamente a estudar, a ler, a pesquisar a renovar minha metodologia (PROFESSORA 8).*

É possível verificar, em boa parte, tanto nos depoimentos das professoras quanto pelo relativo acesso ao registro das produções diárias no Diário de Bordo, uma avaliação positiva acerca da metodologia utilizada no Programa de Formação Continuada da SEMEC-Belém nesse primeiro momento. Desse modo, a pesquisa é entendida pelas entrevistadas como necessária para que saiam do lugar comum, do estado de domesticação que as leva a reproduzir discípulos. Percebo que as professoras sentem que precisam se renovar e nesse sentido a pesquisa é fundamental para elas. Ou seja, ela é o caminho para que se sintam professoras no seu sentido pleno. Sem dúvida, esse é o grande desafio que está sendo enfrentado pelas professoras, pois propor isso é fácil, porém difícil é concretizar.

Nesse contexto, observo que pesquisa e elaboração própria são entendidas como uma atitude investigativa por parte das professoras, identificando problemas, refletindo e encontrando formas de solucioná-los, buscando na literatura, na troca de experiências, no diálogo com outros professores, com os alunos e demais segmentos, soluções para os desafios colocados pela prática pedagógica, enfim, permitindo ao docente a construção da autonomia. Construção essa que deve passar

pela compreensão de que conhecimento e ação fazem parte do mesmo processo, de que a investigação de sua prática envolve os mesmos sujeitos que dela fazem parte, o que implica a extinção da dicotomia sujeito/objeto, ao mesmo tempo, em que facilita a transformação da prática, permitindo a construção e aplicação de um conhecimento teórico a ser efetivado. Nessa perspectiva, segundo Contreras (2002, p.197), a compreensão do professor sobre autonomia é entendida como:

[...] um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produto de consideração da complexidade, ambigüidade e conflituosidade das situações. Essa consciência da complexidade e do conflito de interesses e valores é que faz com que as decisões autônomas tenham de ser entendidas como um exercício crítico de deliberação levando em conta diferentes pontos de vista. Já não falamos da autonomia como uma capacidade ou atributo que se possui, mas de uma construção permanente em uma prática de relações. Enquanto qualidade em uma relação, a autonomia se atualiza e se configura no mesmo intercâmbio que a relação se constitui.

Portanto, a autonomia nesse entendimento não acontece como algo que se possui *a priori* da ação. A autonomia do professor passa tanto pelo modo como ele age profissionalmente como pelas formas de seus anseios e aspirações de relações sociais. Ou seja, a autonomia não é propriamente o desenho daquilo que lhe é peculiar, mas o modo como ele se constrói a partir de suas relações.

Com base nessa premissa, a pesquisa com características formativas deve se constituir na vida do professor o algo mais importante, pois é dela que emergirá todo o processo de construção de conhecimento do aluno em uma perspectiva crítica e propositiva “se o professor não é capaz de construir essa autonomia em si mesmo, não poderá fomentá-la no aluno” ( DEMO, 2004, p. 81). O professor precisa ser construtor de sua própria proposta de trabalho, a qual deve ser construída com autonomia, até porque com a extinção de seu papel de socializador do conhecimento e com o crescimento tecnológico como a informática, maiores são as exigências formativas do professor. Nesse contexto, a metodologia da elaboração própria representa atividade fundamental na formação do professor que acordo com Demo (2004, p.82) pode ser representada nos sentidos, a saber:

- a) Funda a noção de “autor”, à medida que revela habilidade de texto próprio e com isso comprova a capacidade de formulação relativamente original.
- b) Burila a noção de “sujeito capaz de história própria”, à medida que consegue levantar projeto próprio, individual e coletivo, indicando ser capaz de cidadania ativa, de saber pensar.
- c) Mostra que sabe aprender bem, se seu

texto estiver bem “tecido”, tiver começo, meio e fim, desfilar com coerência e consistência, conclamar a autoridade do argumento. d)Repele o risco de reprodução e subalternidade, pelo fato de exigir que a proposta seja própria acima de tudo, sem fazer disto fechamento inepto, como se fosse possível dispensar a interlocução coletiva. e)Afasta-se do instrucionismo, porque mostra que é capaz de reconstruir conhecimento de dentro para fora.

Dando continuidade, acrescenta o autor que a questão da elaboração própria perpassa pelo entendimento de elaboração do “projeto pedagógico próprio”, o qual ainda é um problema para o professor da escola básica, visto que “No professor básico, o projeto pedagógico geralmente está ausente, porque não se aprendeu a pesquisar e elaborar [...] como vítima do instrucionismo, o professor apenas instruído segue apenas instruindo” (DEMO, 2004, p. 82). Isso se reflete automaticamente no projeto pedagógico coletivo, o qual não pode se concretizar se não houver os projetos pedagógicos individuais.

As professoras, a coordenadora e a formadora, ao se referirem às dificuldades apresentadas na formação durante o Curso ECOAR, apontam algumas situações. Dentre elas, identifico a elaboração própria, o pouco tempo para elaborar textos e o projeto e a falta de preparo para o manejo do computador. Algumas delas expressam idéias que confirmam essas dificuldades:

*[...] as dificuldades que nós temos, digo nós, porque quase todos temos, essa questão da pesquisa, de ler essas coisas todas né [...] eu me lembro bem quando a minha colega disse lá, “foi como se fosse um parto” pra sair foi uma luta, mais saiu, um projetinho mais saiu, mais é esforço que a gente tem que fazer, já que é tão necessária essa questão da elaboração própria. (PROFESSORA 6)*

*Na hora da elaboração do projeto eu tenho uma grande dificuldade, o curso ainda não me proporcionou superar essa dificuldade, embora todos os orientadores e professores do curso sejam muito prestativos, mas o tempo é curto, são muito cursistas dentro da sala e eu não consigo vencer a minha barreira de elaboração do projeto de pesquisa [...]. (PROFESSORA 1)*

Neste contexto, reconheço que não se pode perder de vista que a elaboração própria implica a criação de mecanismos de leitura adequados, que permita sair da memorização e captar o que está nas entrelinhas, pois a leitura só é parte do conhecimento quando entendida como prática social, a qual envolve propósitos, isto é, ler é fazer uso da linguagem para alcançar certos ou diferentes objetivos que também estão relacionados à vivência e às expectativas sociais.

A respeito dessa questão, o argumento da Coordenadora do Programa esclarece melhor a idéia levantada.

*O professor ele vem de uma formação já desde sua graduação, de seu tempo escolar, de uma escola que sempre transmitiu o conhecimento mais pela oralidade, então o professor é acostumado mais a ouvir e repetir. [...] eles tem dificuldade de escrever [...] de organizar o pensamento, de propor, não só escrever a grafia, mas a redação mesmo. Eles se deparam com essa dificuldade porque não foram desafiados na sua formação a desenvolver a elaboração própria. (COORDENADORA DO PROGRAMA).*

Resumindo, o que se verifica é que o professor é fruto de uma escola que ao longo do tempo o tem colocado na posição de objeto, apesar dessa escola ter como função a construção de um saber universal e organizado, entendido como fundamental no âmbito social, com vista à melhoria da qualidade de vida de seus usuários, ela não vem justificando sua existência nem tornando válida sua atuação, oferecendo uma educação capaz de construir um homem crítico, construtivo e emancipado, isto é, capaz de questionar e criticar com respaldo suficiente para intervir de forma positiva na sua realidade.

Isso leva a crer, por um lado, que é preciso atacar o fio condutor de uma das dificuldades da elaboração própria, ou seja, a leitura e a escrita, mudando o jeito tradicional do ensino porque ele já não serve por não contemplar os elementos da cultura de cada sujeito, suas diferenças e os mecanismos necessários para repensar a realidade, pois como diz Soares (2004, p.20) “não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”.

Por outro lado, verifico que a dificuldade com relação à elaboração própria também se assenta na ausência de uma reflexão mais profunda acerca de uma nova ação na e da instituição de ensino, perpassando pela discussão ampla do projeto político pedagógico, implicando a construção de grupos de discussões e investigações e focando os interesses e dificuldades mais específicas para serem analisadas. Pelo que se percebe, isso não aconteceu nas escolas, pelo menos nenhuma das entrevistadas manifestou tal acontecimento em seus depoimentos, logo, não houve uma tomada de consciência por parte de todos os docentes, um incorporar significativo da pesquisa como prática necessária na ação pedagógica,

como advoga o programa em sua metodologia, exigindo uma postura constante de teorização da prática, de investigação e de inquietação

As dificuldades encontradas pelas professoras com relação ao “tempo ser pouco” para a elaboração no Curso ECOAR, afirmo como professora envolvida nesse processo de formação continuada da SEMEC – Belém e como pesquisadora que tais dificuldades estão diretamente relacionadas a elaboração no tocante não só a grafia, mas a organização do pensamento, a proposição e a ausência de uma discussão mais ampla no interior da escola acerca de necessidades mais específicas da ação pedagógica do docente.

No que se refere à dificuldade relacionada ao acesso e manuseio do computador, concordo com a necessidade colocada pela (PROFESSORA 7), ao afirmar “as vezes a dificuldade que eu sinto é quando eu vejo os meus colegas chegando com seu lep top, mostrando lá o seu trabalho, a sua pesquisa e eu me sinto desatualizada porque ainda não tenho”. Acredito que a inclusão na formação continuada do professor da instrumentação eletrônica se faz relevante não só pelo contexto ora vivenciado, mas principalmente por ser uma habilidade relevante nos tempos atuais, considerando a informação e o saber acessível pela via eletrônica, além do mais, tem um caráter atraente para as aulas.

Todavia, o mais interessante é o professor saber fazer uso dos conhecimentos disponíveis e trabalhá-los de modo reconstrutivo, no sentido de superar o instrucionismo. Logo, as ferramentas tecnológicas devem ser utilizadas com sabedoria, como recursos que podem ajudar o professor na sua formação e na aprendizagem do aluno, reduzindo a distância que existe entre o atraso didático e a evolução tecnológica da sociedade moderna.

Neste contexto, importa destacar que as transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX afetaram a realidade sócio, política, econômica, cultural, científica e tecnológica nas dimensões nacional e internacional, rompendo fronteiras entre países através do acesso às informações, como nunca visto antes, impulsionadas pelas redes de comunicação, pela globalização da economia, pelas novas tecnologias, pelos avanços nos meios de transportes, pelo investimento na educação.

É neste cenário que se vislumbra o papel estratégico para a educação num contexto de globalização, materializando-se por meio de reformas de ensino compreendidas como estratégias educacionais “para alcançar o ressurgimento

econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional” (POPKEWITZ, 1997, apud VIEIRA, 2002, p. 18). A educação passa a ser vista como um alvo propício a investimentos de grande impacto, seja por países desenvolvidos ou por aqueles em processo de desenvolvimento. Na América Latina, por exemplo, o investimento dos governos na formação do professor é previsto como uma estratégia de reforma educacional, os quais passam a concebê-la, principalmente, como um acelerador do desenvolvimento econômico.

Os reflexos desse amplo cenário de mudanças que fortalecem o processo de globalização fazem com que os países menos desenvolvidos e menos atentos busquem reduzir a distância que os separa dos países industrializados, investindo em programas de informatização de escolas e educação a distância. Para Vieira (2002), essas mudanças ainda são lentas no que se refere aos seus efeitos sobre a realidade escolar. Poucos são os professores que conseguem se afirmar nesse amplo movimento. Outros correm o risco de se perderem. A situação do trabalho do professor tem sido cada vez mais difícil em todo o mundo. A evasão do profissional qualificado e os baixos salários são um fato real, tanto nos países desenvolvidos quanto nos em desenvolvimento. “De 1960 a 1990, os Estados Unidos e o Canadá acolheram mais de um milhão de técnicos vindos de países em desenvolvimento [...]. O Japão e a Austrália esforçam-se também para atrair imigrantes altamente especializados” (DELORS, 2006, p. 73).

Os professores, em sua grande parte vêem-se impossibilitados de adquirir materiais de atualização como o acesso à internet. A formação continuada, com raras exceções, não dá conta de atender às necessidades reais das instituições das quais fazem parte. Na rede pública, a realidade é caracterizada pela carência de acesso a bens culturais, limitando as possibilidades de ações e de intervenção do professor.

Quanto aos aspectos favoráveis da metodologia da pesquisa e elaboração própria desenvolvida no Programa de Formação Continuada da SEMEC – Belém, os discursos proferidos pelas professoras destacam aspectos como:

*Olha, em primeiro lugar é um ganho que o professor teve que é o direito de estudar [...] o professor estudando, se aprimorando, pesquisando, isso vai influenciar para o próprio aluno [...]. O segundo ponto é que isso te obriga de certa maneira você se atualizar. (PROFESSORA 9).*

*Eu acho assim, ela injeta um ânimo, me renova as forças para saber mais, tentar mais uma vez, tentar melhorar cada vez mais, eu acho que ela me favorece isso . (PROFESSORA 1).*

*[...] contribui para a minha prática pedagógica, pois eu tenho os momentos de teoria, eu preciso colocar isso em prática na escola, é um testar né, faço isso, deu certo, ótimo, faço novamente, não deu certo, vamos ver porque e o que a gente faz [...]. (PROFESSORA 6)*

Em seus depoimentos as professoras admitem haver indícios de contribuição da metodologia do Programa de Formação Continuada da SEMEC – Belém na formação continuada, caracterizando-se como uma grande soma no fazer pedagógico, pois verifico que em virtude dos desejos despertados e da consciência, de boa parte dos sujeitos investigados, que não se trata de adesão a modelos prontos, visto que, pela pesquisa e elaboração própria, o professor encontra formas de observar, construir e/ou reconstruir meios alternativos de compreender e intervir na aprendizagem do aluno. Desse modo, essa metodologia “estaria ajudando os professores a assumir e a lidar com os pressupostos e as representações que tem sobre o ensino e a aprendizagem de seus alunos, conhecendo melhor, dessa forma, seus estudantes e as relações que ocorrem em sala de aula” (SANTOS, 2007, p. 17).

Os depoimentos permitem verificar que as professoras entrevistadas não demonstram resistência quanto a metodologia, pelo contrário, mesmo com todas as dificuldades revelam que há um esforço, uma tentativa de incorporá-la na perspectiva de encontrarem por meio da investigação possíveis soluções aos problemas postos na ação pedagógica.

Em todas as entrevistas, foi solicitado às professoras que relatassem o que elas elaboram no primeiro momento de formação continuada, o que se materializa por meio do curso ECOAR. Os dados evidenciados no quadro a seguir precisam com maior clareza a resposta de todas as entrevistadas e mais uma vez não se verifica resistência à metodologia do programa de formação continuada da SEMEC – Belém. Todavia, o acesso ao Diário de Bordo das professoras, no qual elas registram toda a produção, foi limitado. Entretanto, foi possível verificar que a pesquisa de várias professoras tem como produto final ou parcial a elaboração de textos individuais e coletivos, o projeto pedagógico próprio e material didático, sempre na perspectiva de melhorar a prática pedagógica. Contudo, sem acompanhar a aplicação dos projetos

ou investigar se atingiram ou não os objetivos propostos, até porque neste estudo de caso não foi intenção tal alcance.

Quadro 2:Apontamentos Sobre o que é Elaborado Pelas Professoras Entrevistadas no 1º Momento de Formação Continuada que Acontece no Curso ECOAR e o que é Feito do Material Elaborado.

Nome	Ciclo de Atuação	O que as Professoras Elaboram	O que é feito do Material Elaborado
Professora 1	CI e II	Aponta a elaboração coletiva e individual que culmina com a elaboração do projeto pedagógico próprio para ser aplicado em sala de aula.	Esse material fica com o pessoal do ECOAR para ser avaliado, depois ele volta para nós, fica com a gente.
Professora 2	CI	Apontam que a partir do estudo de textos e discussões realizam elaboração individual e coletiva. No último dia elaboram um projeto de intervenção a partir das problemáticas da prática pedagógica.	Aponta que o material é analisado pelo Grupo-base e depois devolvido para o professor aplicar em sala de aula.
Professora 3	CII	Além de produzir textos tem a avaliação do dia e no final eles pedem pra gente elaborar um projeto para ser aplicado na escola.	Aponta que fica com o grupo-base e que as vezes demora para ser aplicado na escola.
Professora 4	CI	Afirma que elabora textos e no final do curso o projeto pedagógico próprio que é um projeto de intervenção de acordo com a realidade da classe.	Esse material fica com os professores do ECOAR para ser avaliado e depois retorna para o professor aplicar.
Professora 5	CI	Afirma que elabora textos a partir das leituras, discussões e reflexões da prática pedagógica que culmina com a produção do projeto pedagógico próprio.	Acredita que esse material serve de norte para os próximos trabalhos dos professores-formadores.
Professora 6	CI e II	A partir dos textos lidos dá opiniões, faz elaborações e o projeto pedagógico próprio.	Traz esse projeto para a escola e tenta fazer aquilo que precisa na sua prática.
Professora 7	CI e II	Aponta que realizam elaboração individual e coletiva. No final culmina com a elaboração do projeto pedagógico próprio voltado para alguma problemática da prática pedagógica.	Aponta que as produções ficam com o professor e que o Grupo-base deve utilizar esse material pra reorientar o próprio trabalho.
Professora 8	CI e II	Afirma que elabora textos e projeto pedagógico próprio.	Guarda os textos e o projeto pedagógico desenvolve no semestre posterior.
Professora 9	CI	Aponta que produz textos individuais e Coletivos.	Diz por em prática o projeto pedagógico e não sabe se o ECOAR faz uso desse material.
Professora 10	CI e II	Afirma que elabora textos e projetos e que depois são avaliados.	Diz que o material é devolvido para o professor e serve para aplicar em sala de aula.

Fonte: Entrevistas realizadas com as professoras.

Desse modo, é possível dizer que em grande parte, tanto pelos depoimentos das professoras, quanto pelo acesso relativo de suas produções, que o direcionamento da metodologia da pesquisa e elaboração própria na formação continuada do professor da SEMEC – Belém sensibiliza o professor para uma mudança de postura, uma postura de investigação e inquietação frente às dificuldades da prática pedagógica na perspectivas de inovar, de criar e romper com uma prática sem significado, alienada e dominante. Ou seja, busca-se superar as barreiras impostas pelo modelo positivista de formação de professores, introduzindo novas formas de pensar e fazer a formação docente.

O quadro também permite analisar que a sensibilização da pesquisa nesse processo de formação continuada, em que as professoras entrevistadas encontram-se inseridas, emerge dos problemas vivenciados na prática pedagógica, logo, a pesquisa caracteriza-se como auto-reflexiva, vislumbrando a melhoria da formação do professor e sua capacidade de criar estratégias para encontrar soluções para os problemas do cotidiano pedagógico.

Fica claro que tais estratégias devem ser efetivadas por meio de projetos de intervenção. Nesse sentido, vale enfatizar que o trabalho com projeto oferece a organização, a construção de conhecimentos com competência envolvidos de significados, a construção da autonomia, a elevação da auto-estima. Tudo isso favorece um leque de conhecimentos que devem ser veiculados, indo além da transmissão do conhecimento, pois os envolvidos constroem conhecimentos por interesse e necessidade, como um meio e não como um fim.

No que se refere ao material elaborado pelas professoras, acredito que além do que já está ressaltado no quadro dois (2), há necessidade por parte do Grupo-base de acompanhar a aplicabilidade dos projetos, assim como de se construir relatos de experiências. O depoimento a seguir ilustra bem a opinião de parcela significativa das entrevistadas.

*Nós temos professores com experiências riquíssimas para os outros conhecerem mais de perto o que está produzindo na sala de aula, o que está fazendo na escola [...] esse intercâmbio o ECOAR ainda não proporcionou. (PROFESSORA 9).*

Faz-se relevante também tecer uma teia de comunicação entre as escolas da SEMEC, como forma não só de se socializar como os professores estão trabalhando

e o que se está produzindo, mas com a intenção de valorizar o trabalho dos docentes. Por outro lado, isso propiciaria um conhecimento mais profundo da evolução desse profissional que pode transformar para melhor o processo ensino-aprendizagem na perspectiva do professor pesquisador, no entanto, é óbvio que isso não acontece facilmente. Para que se possa consolidar um programa de formação continuada dessa natureza, é importante a construção de estratégias em que seja possível:

Superar esses obstáculos requer a construção e o apoio de comunidades intelectuais de professores pesquisadores ou redes de comunicação de pessoas que entrem em contato com outros professores, constituindo “uma pesquisa comum” com significado para suas vidas de trabalho (WESTERHOFF, 1987) e que olham sua pesquisa como parte de esforços mais amplos para transformar o ensino, a aprendizagem e a escola (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1993, apud PEREIRA, 2008, P. 39).

De acordo com as interpretações de Cochran-Smith e Lytle realizadas por Pereira (2008), fóruns e redes de comunicação de professores pesquisadores já estão se concretizando nos Estados Unidos desde 1980, com professores socializando suas produções e efetivando trabalhos a partir da sala de aula e de suas publicações. Acrescenta o autor que só assim esse movimento pode caracterizar-se como um movimento contra-hegemônico, crescente como um mecanismo de superação de modelos tradicionais da formação de professores.

Desse modo, percebo que a avaliação da metodologia da pesquisa e elaboração própria, efetivada fora do *lócus* de trabalho dos professores e revelada pelos sujeitos da pesquisa, se aproxima de uma formação continuada que prima pelo trabalho balizado pela reflexão crítica da prática pedagógica, cujo conhecimento é concebido como um processo contínuo e dialético. Portanto, a formação continuada, ao fazer uso da metodologia da pesquisa e elaboração própria, se constitui em um processo dinâmico e contínuo que permite aos professores a possibilidade de revelarem-se como sujeitos capazes de construir o seu próprio processo formativo.

#### 4.2. A PESQUISA E ELABORAÇÃO PRÓPRIA NO *LÓCUS* DE TRABALHO

Ao recorrer a situações que caracterizam o segundo momento de formação continuada, isto é, no *lócus* de trabalho das professoras entrevistadas, no que concerne ao exercício da metodologia da pesquisa e elaboração própria, constato

que essa em boa parte não vem dando conta de dar continuidade ao que se propõe. Ou seja, ser concebida e materializada como parte relevante da transformação da ação pedagógica.

Ao examinar esse momento formativo descrito pelas entrevistadas, o qual se efetiva no interior da escola, sob forma principalmente de HP (segundo momento), com a intenção de compreender como acontece a metodologia da pesquisa e elaboração própria, verifico nas falas das professoras entrevistadas aspectos positivos, assim como muitas críticas. Os discursos das professoras revelam uma ausência de unidade discursiva ao externarem que a mesma se dá de acordo com: o compromisso individual; a pesquisa se dá por meio de textos para ler e discutir; o tempo é pouco; falta de recursos didáticos; e ausência de espaço físico adequado.

Ao que tudo indica, tem-se professoras que incorporaram o “direito de estudar”, apontado na proposta como uma forma de “renovação constante da profissão” e que essa estratégia deve acontecer durante o expediente de trabalho porque, de acordo com a proposta da SEMEC, estudar é trabalho. O depoimento abaixo demonstra que a escola pode se constituir no *lócus* de formação, se considerar que nesse contexto o professor constrói, desconstrói e reconstrói o aprendido, ou seja, ele vai se aperfeiçoando:

*A minha formação acontece as terças feiras durante as HPs [...] sempre tem alguma coisa pra ler, pra discutir ou escrever, muitas vezes eu faço a minha HP pesquisando, elaborando, porque eu não consigo imaginar a minha prática sem pesquisa, o professor tem que ter esse perfil de pesquisador (PROFESSORA 6).*

Nessa compreensão, a formação continuada, segundo Candau (2003, p. 144), “passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores”.

Por outro lado, parece que há professoras que por outros motivos ainda não incorporaram a metodologia da pesquisa e elaboração própria, favorecendo uma quebra na continuidade da metodologia no que concerne a sua materialidade na escola, acredito que pela ausência de um acompanhamento mais organizado, sistematizado e conduzido, tanto por parte do Grupo-base quanto da equipe técnica da própria escola. Vale ressaltar que a proposta prevê que os professores sejam

mantidos após o curso ECOAR sistematicamente em processo de aprendizagem, como, por exemplo, leitura programada e elaborada, uso e interpretação de dados relevantes para refletir a prática pedagógica, formação de grupos de estudo para dar conta de problemas de aprendizagem dos alunos, revisão permanente da prática, realização de pesquisas consideradas primordiais para atender melhor as necessidades de aprendizagens dos alunos.

Nesse contexto, as falas das professoras são reveladoras ao enfatizarem que:

*Nós temos momentos nas HPs e na jornada pedagógica geralmente o início do ano, mas a pesquisa sim, porque são dados textos pra gente ler, discutir, isso pra mim é uma forma de pesquisa, agora a elaboração própria não é cobrada nas HPs a gente está usando as HPs também pra planejamentos semanais, preenchimento de campo de Diário de Classe que não dá pra fazer em sala de aula (PROFESSORA 1).*

*A pesquisa e elaboração própria se fazem presente de pendendo de cada professor, pra mim passa muito pelo compromisso individual, além disso o tempo é curto é uma vez por semana, durante quatro horas e ainda tem o professor que te substitui naquele horário da HP e aí tu tens que voltar pra sala de aula (PROFESSORA 4).*

É importante destacar que outras manifestações revelam essa fragilidade na continuidade da formação e conseqüentemente de sua metodologia no interior da escola. Assim se expressa a entrevistada: “[...] eu acho que a secretaria tem que oferecer mais condições para esse formador estar na escola com o professor, auxiliando mais ele nessa pesquisa porque a gente vê que tem professor que ainda sente dificuldade” (FORMADORA).

Para Candau (2003) e Garcia (1999), ao se enfatizar considerações sobre a escola como *lócus* de formação continuada, não se pode descartar a prática de reflexão coletiva com propósito de intervenção pedagógica, o envolvimento de todos os segmentos que compõem a escola e o comprometimento da política educacional como suporte, não só para a formação continuada de professores, mas também a concepção de currículo, a aquisição de recursos materiais e estrutura física para a viabilidade da formação.

A questão dos recursos didáticos e materiais e a estrutura física aparecem bem sinalizados nas falas abaixo:

*Tem a minha HP, mas aqui na escola você não tem livro adequado, você não tem computador, tenta fazer a hora pedagógica na sala dos professores é difícil, porque sempre tem um professor conversando, é entra e sai [...] algumas vezes eu faço minha produção em minha casa e apresento aqui na escola (PROFESSORA 9).*

*[...] aqui nós temos o quadro branco e a caneta, nem a caneta que nós temos que comprar e o restante? Depois que termina o curso a gente vem cheio de idéias, vem cheio de gás, vem querendo fazer muitas coisas e tu não consegues fazer muita coisa (PROFESSORA 2).*

É preciso que se tenha claro que a institucionalização do professor-pesquisador exige certas condições viáveis de materialização para sua repercussão como, por exemplo: tempo livre para as tarefas de formação (estudos, discussões, reflexões, trocas de experiências, elaboração própria, avaliação das tarefas, sistematização de relatos de experiências, execução de projetos e outros); um espaço físico adequado; recursos didáticos e materiais, pois sabe-se que o acesso a recursos didáticos e matérias é de fundamental relevância para o bom desempenho e estímulo do trabalho do professor, principalmente nas séries iniciais; a implementação de uma política de valorização não só pela formação continuada, mas pelo direito a salários dignos.

Sabe-se que o Brasil, em termos de salário de professor, fica numa posição inferior a maioria dos países, ficando acima apenas da Indonésia e quase empatado com o Peru. Sem um bom salário, o professor se vê obrigado a fazer revezamento entre várias escolas. O que interfere de certo modo na qualidade de seu trabalho. Isso sem falar no que enfatiza Nunes (2000 p.70-71) “de que tais programas não se constituem em mecanismos para ascensão na carreira docente”. Portanto, esse tipo de entrave precisa ser sanado quando se trata de “implementação de ações formativas que dêem visibilidade a formação contínua de professores nas organizações escolares”.

Essas condições viáveis de trabalho também envolvem estratégias, como infra-estrutura adequada de trabalho (material didático necessário e acessível redução de números de alunos por salas, considerando que a realidade é gritante com salas superlotadas, chegando muitas vezes a 50, 60 alunos por sala), uma gestão pautada na construção coletiva, no diálogo, incentivando o envolvimento de todos os segmentos no trabalho da escola, sem perder de vista a construção da qualidade do ensino e o respeito às diferenças.

Finalmente, a formação continuada centrada na escola caracteriza-se como um desafio que requer necessariamente uma política de educação compromissada com o direito do professor de se desenvolver profissionalmente e conseqüentemente com a qualidade da educação.

Além do mais, penso que considerar as condições reais de ensino não é o suficiente para permitir a evolução profissional do professor, é primordial que esse construa uma postura de estar susceptível a mudanças, que implicam reflexão, negação do repetitivo, do conhecimento fragmentado, descontextualizado, de verdades absolutas palco onde se dão concretamente as ações educativas.

De certo que essa nova postura do professor imprime-lhe um “pensar certo” Freire (2006), ou seja, trata-se de uma prática pedagógica que se desnuda de um ensino como mera transmissão de conhecimentos para o aluno e coloca a relevância de que sua prática seja balizada pela curiosidade epistemológica que caracteriza a pesquisa na ação pedagógica do professor.

Nessa compreensão, a prática pedagógica do professor abarca dimensões que ultrapassam a participação em palestras, oficinas, seminários, sem querer descartar a importância dessas modalidades, porém cumprem papel mais de informar, do que propriamente de atualização permanente. Todavia, as mudanças ocorridas na prática podem ser mais concretas se o processo de desenvolvimento profissional do professor tiver como eixo norteador a pesquisas e elaboração própria.

#### 4.3 A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA E ELABORAÇÃO PRÓPRIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao analisar as falas das professoras no que se refere a situações relacionadas à contribuição da pesquisa e elaboração própria na formação continuada, observo também sua influência no trabalho de sala de aula. Apesar de todas as dificuldades ora mencionadas pelos sujeitos da pesquisa no decorrer deste estudo de caso, de alguma forma a pesquisa vêm sendo um marco com características qualitativas na formação das professoras, significando um avanço tanto pessoal quanto profissional uma vez que as transformações no âmbito profissional não podem ser desvinculadas das mudanças ao âmbito pessoal, as quais favorecerão integração e sustentação às anteriores. O quadro a seguir favorece melhor visualização de tais evidências.

Quadro 3: A Contribuição da Pesquisa e Elaboração Própria na Formação Continuada Sob a Ótica das Professoras.

Nome	Ciclo	Contribuição
Professora 1	CI e II	-Obtenho melhores resultados com o CII, eu trabalho muito a construção de texto, eu acho mais significativo quando eles elaboram seus próprios textos.
Professora 2	CI	-Contribui principalmente na parte do diagnóstico. -O aluno pesquisador ainda não surgiu pra mim. Eu ainda estou muito naquela coisa de trazer, talvez seja um dos próximos passos que eu tenha que dar.
Professora 3	CII	-Contribui na questão dos problemas de aprendizagem, aquele aluno que a gente vê que não está tudo bem aí a pesquisa contribui mais.
Professora 4	CI	-Principalmente com relação a elaboração própria porque tem me permitido construir material didático.
Professora 5	CI	-Aprendi a trabalhar a matemática de forma lúdica. -As crianças não tem o caderno cheio de conteúdo porque elas pesquisam no livro, no próprio entorno da escola que através da pesquisa se transforma em conteúdo, por meio da observação, comparação etc. -Contribui para o questionamento, elaboração própria.
Professora 6	CI e II	- Contribui com a própria pesquisa. Não a pesquisa pela pesquisa, mas o entendimento do que pesquisar, para que pesquisar, como pesquisar permeado pela elaboração própria. - A pesquisa contribui de forma significativa em todas as áreas do conhecimento, facilita a aprendizagem.
Professora 7	CI e II	-Tem contribuído através da preparação no ECOAR. -Com a pesquisa dentro da própria escola com minha turma de alfabetização, observando com a escola estava antes e depois da reforma, exploramos os direitos e deveres de cada um na escola, deveres e valorização do ser humano, deles enquanto criança. Aí foram escrevendo textos, questionando, expondo idéias etc.
Professora 8	CI e II	- Tem contribuído com o conhecimento que se dá através do processo de pesquisa. Tudo é feito de comum acordo, eles fazem, eles colocam as sugestões deles, a escrita vai evoluindo etc.
Professora 9	CI	-Contribui sim, a partir do texto que você lê, você reflete. -Contribui no trabalho com projeto, o último projeto que eu trabalhei foi sobre o meio ambiente, os alunos pesquisaram, produziram, foi muito bom.
Professora 10	CI e II	- Contribui muito na sala de aula. É importante você está ali pesquisando porque você vai saber até que ponto deu certo ou não o que você elaborou, projetou para aquele momento. - Esse é o lado positivo da produção é que você vai ter um parâmetro pra ver o que deu certo naquele momento e o que não deu e o que você vai fazer.

As contribuições visualizadas permitem perceber indícios de transformação do professor em pesquisador de sua prática, isto é, tem como alvo a possibilidade de construir um olhar mais profundo, analítico e crítico do docente na perspectiva de transformar a pesquisa como um ato de rotina no seu cotidiano.

Nesse sentido, as contribuições são consideradas importantes não só para o programa de um modo geral, mas principalmente porque incidem diretamente na prática individual do professor.

De acordo com Demo (2004), por meio da pesquisa, o professor não valoriza somente a teoria, mas também faz uso da prática para construir a trilha de reconstrução do conhecimento, sabendo teorizar. Ou seja, teorizar a prática é articular a produção do conhecimento frente à realidade. “Na verdade, a aprendizagem sempre começa com a prática, que logo é teoricamente confrontada”. A relevância crucial do conhecimento hoje não está vinculada ao fato de ser utilizado como o caminho para investigação da realidade, mas fundamentalmente por ser o meio mais apto de intervenção.

Quando se fala em aprendizagem nesse contexto, se está referindo ao “aprender a aprender” ou ao saber “pensar” e isso não se faz mais isolado da realidade, pois não se precisa de um tempo para poder pensar e só depois relacionar à realidade. O saber pensar se constitui no meio mais eficiente de intervenção, “razão pela qual passou a ser aceito como o cerne de todo o processo de profissionalização. Decisivo não é “fazer”, mas “saber” fazer, já que é mister sempre “refazer” [...] a utilidade do saber pensar está em não ser utilitarista” (DEMO, 2004 p. 83). Daí serem importantes posturas e atitudes de compromisso, não pensando só na vantagem. Nesse sentido, a prática não diminui a teoria, se bem elaborada automaticamente, a teoria também se encontra posta e assim uma passa a exigir a outra necessariamente. Compreendo, portanto, que a teoria é condição para a renovação da prática se essa construir o caminho adequado para o retorno, porque teoricamente a prática acaba se tornando insuficiente. Segundo Demo (2004), a teoria só é importante se coincidir com a prática, porque na prática toda teoria se transforma.

O quadro três (3) permite identificar nos depoimentos de boa parte das professoras entrevistadas que, de algum modo, a metodologia da pesquisa e elaboração se reflete no trabalho de sala de aula, ainda que seja de forma pontual e faça parte de iniciativas individuais. Porém, algumas contribuições ainda parecem tímidas, precisando ser mais aprofundadas para avançar com marcas da

metodologia. Também, percebo contribuições mais detalhadas, focando principalmente na relação entre professor e aluno em nível de desempenho desses na sala de aula, em que se verifica características relevantes da metodologia da pesquisa e elaboração própria se efetivando. Essas características podem ser mais bem visualizadas nos testemunhos, a saber:

*[...] por meio da pesquisa o conteúdo vem fluindo naturalmente. Uma coisa que eu trabalhei neles foi nada de copiar por copiar, não adianta repetir, você tem que ter o seu entendimento, os seus questionamentos as suas sugestões e traduzir isso através de sua própria escrita, da sua elaboração. Na realidade, hoje, o que o professor faz, ele é o colaborador desse conhecimento ele vai ser o facilitador dessa aprendizagem. (PROFESSORA 5).*

*Por acreditar que o professor não pode viver sem a pesquisa eu acredito a mesma coisa pro meu aluno, nós trabalhamos muito com a questão da pesquisa, mostrando pra ele o que é a pesquisa realmente, não é chegar lá e copiar do livro alguma coisa sobre determinado assunto, é preciso que ele saiba porque ele está pesquisando, que ele saiba o que ele está escrevendo. Uma coisa que eu trabalho muito com os alunos é a questão da elaboração própria, mesmo eles fazendo a dramatização a partir do assunto pesquisado, é preciso que ele explique o que ele está entendendo do assunto com suas palavras, não é copiar do livro, mas elaborar [...] (PROFESSORA 6).*

Os depoimentos permitem verificar que há uma mudança de postura do professor, ou seja, deixa de ser transmissor e dono do conhecimento e assume um papel de orientador e/ou facilitador do processo de aprendizagem, permitindo espaços significativos para a ação do aluno e uma preocupação maior com a aprendizagem do mesmo. Nesse enfoque, registro indícios, isto é, marcas, vestígios e sinais de atitude de pesquisa no ambiente infantil lúdico-educativo. Isso acontece por meio do questionamento criativo, de descobertas “sobretudo motivação emancipatória a partir de um sujeito que se recusa ser tratado como objeto” (DEMO, 1994, p. 78). Essas são características que galgam caminho emancipatório, que pode ser entendido constantemente na sua totalidade de pesquisa e educação.

Nesse contexto, é preciso ter clareza de que a emancipação visa ao resgate de um espaço retirado do indivíduo por outrem, uma vez que o poder não se encontra acessível a todos, mas é adquirido numa relação social conflituosa, implicando um caminho problemático, em que ações políticas várias são fundamentais “traduzida na competência de organização da cidadania individual e sobretudo coletiva. Como decorrência, só pode ser conquista, nunca uma doação ou imposição” ( DEMO, 1994, p.80). Portanto, não tem como emancipar um indivíduo se ele não estiver à frente

desse processo, ou seja, lutar pelo seu espaço na sociedade, ter seus direitos garantidos e se recusar a ser tratado como mero objeto. A pesquisa nesse contexto está na base da consciência crítica questionadora caracterizada pela curiosidade, descoberta, atitude de emancipação na perspectiva de construção do sujeito social, que luta com conhecimento de causa por seus direitos. Pode parecer estranho, mas isso tudo começa na educação infantil, pois nesse período, mais do nunca, a criança está suscetível à criação e descobertas.

Um outro caminho nesse processo de pesquisa e elaboração própria na sala de aula é o livro didático, o qual não deixa de se constituir em conhecimento, por meio de comparações, análises, discussões dos diversificados pontos de vistas dos autores. Ou seja, devem ter como finalidade a compreensão da realidade concreta, pois, nas leituras, nas aulas, nas conversas, esse conhecimento não pode ficar na simples transmissão, e sim, propiciar o entendimento da realidade.

Todavia, é preciso que se tenha claro que essas informações contidas nos livros não constituem por si mesmas o conhecimento que cada indivíduo em particular possui da realidade, antes ajudam no entendimento da realidade se forem usados de forma cognitivamente ativa no sentido de alcançar efetivamente a compreensão do mundo exterior.

Há também, por parte de algumas entrevistadas, uma preocupação com a necessidade de desenvolverem atitudes de pesquisa enquanto princípio educativo, ao enfatizarem que isso contribui para a “observação, o questionamento e a elaboração própria”. A sala de aula como um espaço relevante de aprendizagem precisa se desfazer dessa imagem cerceadora, de local de transmissão de conhecimento, tendo o professor como o elemento mais importante, inquestionável e os alunos, compondo a platéia apenas como ouvintes.

Nessa perspectiva, verifico a presença, por parte de uma parcela das entrevistadas, da necessidade de uma aprendizagem no sentido pleno em que o professor já começa a criar situações, de modo que o aluno aos poucos vá construindo conhecimento, o que implica, ao mesmo tempo, conhecimento metodológico e conhecimento teórico. Isso quer dizer que a metodologia da pesquisa e elaboração própria exige método, sistematização, ultrapassagem dos simples relatos, descrições, exige o alcance de possibilidades de análises e argumentações. O crucial nesse contexto é a introdução do saber pensar como o elo principal da aprendizagem.

Uma outra preocupação visualizada nos relatos das entrevistadas foi com relação ao estudo da realidade como uma forma de tornar a aprendizagem mais significativa, sem aquela rotina de copiar por copiar. Há, por um lado, um esforço em mostrar o entendimento de pesquisa e elaboração própria, sentido real da metodologia em estudo. Por outro lado, não se pode esquecer que um processo de pesquisa é construído de fazeres e desfazer, de construções e desconstruções, de elaborações e reelaborações. Ou melhor, “[...] pesquisa implica projeto coerente metodológico e teórico: o que se quer mostrar e como se vai fazer isso, onde se quer chegar e como se chega até lá, que problema queremos enfrentar e como se vai fazer isso”. (DEMO, 2004, p. 92).

Outra contribuição da pesquisa e elaboração própria no trabalho de sala de aula apontada na entrevista foi com relação ao material didático próprio, o que se considera primordial para a metodologia em estudo. Para melhor compreensão ilustra-se com o dizer da professora:

*Ela tem contribuído sim, principalmente com relação a elaboração, porque tem me permitido elaborar material didático. Olha, eu e uma outra professora, fizemos uma cartilha foi a nossa produção própria pra ajudar na leitura dos alunos. Isso foi muito bom, muito bacana porque eles aprenderam muito melhor e é assim que vai contribuindo. (PROFESSORA 4).*

Um dos propósitos da pesquisa e elaboração própria é que o professor inicie suas elaborações com “mão própria”, mesmo que timidamente. “Em vez de ser apenas interprete externo do livro didático, o professor deveria ser o próprio livro didático” (DEMO, 1994, p. 86). Não se está sugerindo que ele descarte o livro didático. Com isso se espera que o professor vá evoluindo até chegar ao ponto de construir seus próprios textos para trabalhar com os alunos, como é o caso das professoras que elaboraram sua própria cartilha para auxiliar seu aluno na leitura. Isso é valioso porque provoca mudanças no ambiente de aula e por adentrar essa aula com caráter de pesquisa. Isso sem falar no exemplo positivo de qualidade formal e política com que o professor passa a conviver e representar para os alunos. Além de permitir ao professor sair da condição de repassador de aula e de executor de pacotes prontos, não que a aula seja mal em si, assim o é, quando se constitui na única forma didática.

Um componente essencial dessa metodologia, que contribui para ação do professor na sala de aula está no fato de se constituir num facilitador de diagnóstico por meio de uma análise sistemática da ação do professor em sala de aula, concernente a um problema de aprendizagem como enfatizam as (PROFESSORAS 3 e 4) nos depoimentos a seguir:

*[...] ela tem contribuído principalmente na parte do diagnóstico, porque a partir do momento em que eu estudo e pesquiso, eu tenho um material maior pra oferecer para meus alunos, tanto no suporte emocional como pedagógico (PROFESSORA 2)*

*[...] a própria questão dos problemas de aprendizagem daquele aluno que a gente vê que não está tudo bem em que a gente pode estar ajudando, onde a gente pode estar entrando, e aí a gente vai procurar determinado autor que fala daquele assunto. (PROFESSORA 3).*

Esse processo de investigar e refletir a ação pedagógica para efetivação de um diagnóstico, sem dúvida, contribui para o professor nos seguintes aspectos: “organizar e sistematizar o seu saber e saber-fazer; tomar consciência do referencial teórico que justifica as suas decisões pedagógicas em contexto real; identificar situações problemáticas na sua ação; questionar suas convicções e crenças pedagógicas” (OLIVEIRA, 1997, p. 97).

Isso emerge no professor a necessidade de confronto de seus conhecimentos teóricos e sua prática com o de outros colegas. Essa interação que envolve as teorias subjetivas e as práticas concretas do professor, ao mesmo tempo, confrontando com as teorias de outros autores e/ou colegas professores, configura-se em uma formação que se dá naturalmente, numa relação imbricada diretamente com as questões postas e não como algo isolado e exterior à ação, como é normal na formação tradicional. Ou seja, os problemas, as dúvidas emergentes da prática pedagógica e da análise crítica postas pela teoria e pela pesquisa contribuem bastante nesse âmbito, sendo, portanto, essenciais para o desenvolvimento do docente.

O que verifico é que a pesquisa e elaboração própria, implementada na formação continuada de professores da SEMEC – Belém, vem apresentando em boa parte indicativos de mudanças não só nas atitudes e atuação do professor, mas também com reflexos na aprendizagem dos alunos ainda que sejam pontuais. Os dizeres explicitados por uma das professoras entrevistadas demonstram bem essa evolução na aprendizagem dos alunos:

*[...] eu consigo fazer um trabalho que o ECOAR me dá subsídio, primeiro eu mudei minha postura de educadora, eu passei a ser uma professora pesquisadora junto com meus alunos. [...] Então através dessa formação e o contato com outras escolas eu consegui fazer a troca de conhecimento, eu aprendi que sempre tem que estar havendo troca de experiências e reflexão [...] Então isso fez com que enriquecesse o meu trabalho [...] estou vendo o resultado porque o ano passado a minha turma ficou em último lugar aqui na escola na pesquisa que a SEMEC faz. Então aquilo pra mim foi angustiante, eu me senti muito pequena, eu fiquei assim ... foi um ano de angústia muito grande. Esse ano eu fiquei feliz porque aquelas crianças que o ano passado comigo não conseguiram esse avanço fizeram com que eu fizesse uma reflexão. E hoje nessa pesquisa desse ano de 2007 eu me sinto realizada pelo significativo avanço das crianças do CI 3º ano, então no meu trabalho houve um avanço, eu aprendi e agradeço muito a formação continuada, aos professores da formação continuada que me deram esse sacolejo. (PROFESSORA 8)*

Ou seja, no relato da professora há o reconhecimento de que essa formação provocou todo um processo de mudanças de atitudes com posturas reflexivas e pesquisadora, por meio de realizações de intervenções diretas no trabalho de sala de aula, o que tem permitido condições para uma evolução na aprendizagem do aluno. Isso também favoreceu a auto-estima da professora, conferindo-lhe mais confiança no seu próprio desempenho profissional. Nesse contexto, percebo que a importância da natureza das relações estabelecidas entre formadores e professores cursistas é crucial para o desenvolvimento profissional. A manifestação de percepção positiva ilustra bem essa identificação e interação nos componentes da formação:

*[...] eu lembro assim, como eu já estou no magistério a 25 anos, quando nós tínhamos muito que raramente alguma formação, saíamos desses momentos dizendo assim na maioria das vezes: esse professor vem lá do sul fala coisas que não tem nada a ver conosco, essa outra professora falou ... mas olha só, ela trabalha com cinco dez crianças em uma turma, não é a nossa realidade, o que eles falam não tem nada a ver conosco. Hoje a gente vê que não e mais essa dissonância entre o grupo de professores da formação e o trabalho que a escola desenvolve, a SEMEC ela tem essa preocupação [...] sinto que o trabalho está funcionando, os professores que formam o Grupo-base são pessoas de sala de aula, nada como você ter uma experiência para saber realmente o que é necessário fazer. [...] eu acredito nesse trabalho e não é só empolgação porque e já estou a 25 anos no magistério, já passei da fase apaixonite, eu amo minha profissão (PROFESSORA 7).*

Essa interação e identificação entre professores e formadores são relevantes para o bom desenvolvimento do professor, por considerar a complexidade da ação educativa, as angústias e incertezas dos professores ao se confrontarem com decisões de ações pedagógicas, e , principalmente, a insegurança que sentem ao se

exporem frente ao olhar crítico dos próprios parceiros e dos formadores. Parece que as percepções positivas nesse contexto de formação continuada estão sendo vivenciadas de forma a contribuir para o emergir de motivações que, de algum modo, satisfazem as expectativas iniciais do programa, isto é, investir no professor para atingir o aluno com progresso relativo, evidenciado no processo de aprendizagem.

#### 4.4. CONTRIBUIÇÕES PARA MELHORIA DA METODOLOGIA DA PESQUISA E ELABORAÇÃO PRÓPRIA

No decorrer do estudo de caso, venho procurando analisar documentos, registrar as vozes dos atores envolvidos na pesquisa, os quais apontam dificuldades, evidenciam desafios, avanços e limites, bem como vozes que não se negam em sugerir melhorias para o enfrentamento do desafio proposto. Desse modo, acredito que ganhos e contribuições podem ser adicionados ao Programa de Formação Continuada de Professores da SEMEC – Belém, focando a metodologia da Pesquisa e Elaboração Própria.

Durante as entrevistas, foi solicitado a todos os entrevistados que destacassem em seus discursos contribuições para a melhoria da metodologia em estudo. Nesse sentido, todos deixaram suas contribuições, as quais sem dúvidas possuem as marcas da trajetória histórica desses profissionais nesse processo de efetivação do programa. Marcas essas sistematizadas e reveladas no quadro quatro (4), por exemplo, em que se pode melhor visualizar as sugestões das professoras entrevistadas.

Quadro 4: Melhorias para a Metodologia do Programa Apontadas pelas Professoras

Nome	Ciclo de Atuação	Sugestões de Melhorias
Professora 1	CI e II	-Tem que ter mais tempo no Curso ECOAR.
Professora 2	CI	- Tem que ter recursos materiais para o trabalho na sala de aula. - O professor ganhar 200horas, estando apenas 100 horas com o aluno e as outras 100horas trabalhando na pesquisa, isso seria ideal.
Professora 3	CII	- Que valorizasse mais o horário pedagógico, com mais participação da SEMEC.
Professora 4	CI	-Incluir produções mais práticas, tipo oficinas.
Professora 5	CI	-Que os compêndios do curso ECOAR com antecedência, para que o professor vá para o curso com uma leitura prévia.
Professora 6	CI e II	-Trabalhar mais essas questões de crianças portadoras de necessidades especiais.
Professora 7	CI e II	- Que a nova política partidária que vier para a SEMEC, dê continuidade no trabalho. - Que o professor esteja mais aberto as mudanças e inovações.
Professora 8	CI e II	-Que o professor dispusesse de mais tempo para pesquisar. -Que tivesse uma biblioteca para o professor pesquisar.
Professora 9	CI	-Acompanhar a aplicabilidade dos projetos. -Selecionar projetos, fazer uma coletânea e socializar.
Professora 10	CI e II	- Encontrar uma forma de ajudar o professor que tem muita dificuldade na elaboração própria.

Fonte: Entrevistas realizadas com a professora

Ao analisar o quadro com os apontamentos das professoras entrevistadas, detecto que tais sugestões estão bastante relacionadas às dificuldades identificadas neste estudo. Isso demonstra uma certa consciência das professoras a respeito da reflexão na ação, permitindo o pensar no fazer, com ações menos rotineiras e mais sensíveis e lúcidas. Pesquisar a própria prática permite aos professores ressignificarem as mesmas e apontarem sugestões que podem contribuir para novas estratégias de ações. Percebo com isso que:

O professor – pesquisador, ao intervir, muda a realidade que estuda. E ele próprio também se modifica: passa a ter outra compreensão da situação. Por sua vez, os outros agentes também mudam a realidade, como resposta as inovações introduzidas. Cria-se uma espiral de mudança que precisa ser conhecida, para poder ser aperfeiçoada. ( GARRIDO E BRZEZINSKI, 2006, p. 169).

Essa capacidade de reflexão do professor sempre foi questionada principalmente pela interpretação genérica que tem recebido. Quando o professor

investiga sua própria prática “introduz alto grau de subjetividade e viés às análises” (GARRIDO E BRZEZINSKI, 2006 p. 619). Por isso, considera-se de fundamental relevância a sugestão de caráter socializador dos resultados dos trabalhos que os professores da SEMEC- Belém vêm produzindo, nessa perspectiva do professor-pesquisador. Isso, com certeza, submete os relatos de experiências dos projetos efetivados na prática do cotidiano escolar à apreciação do público em geral e a aceitação de sua credibilidade. Além do mais, exigirá do professor demonstrar e fundamentar suas ações, de forma sistemática e reflexiva. Isso contribuirá sem dúvida para que o “professor se torne mais metódico” e instigado a buscar, a partir do momento que passa a observar, registrar, analisar e documentar suas produções, isso sem falar na contribuição para o desenvolvimento do profissional e conseqüentemente para a qualidade do ensino.

Também percebo que as sugestões mencionadas pelas entrevistadas não dizem respeito só à metodologia do programa, e sim ao programa de um modo geral. A construção de uma cultura do professor-pesquisador não acontece num “toque de mágica” nem “de cima para baixo”. Daí a necessidade de as pessoas responsáveis pela implementação do Programa de Formação Continuada da SEMEC – Belém escutarem mais as necessidades formativas dos professores que participam da formação, pois só a avaliação realizada durante o curso semestral do ECOAR não está sendo o suficiente. O processo formativo requer estratégias já mencionadas anteriormente, como, por exemplo, participação direta dos professores nas discussões e definições de temas que compõem os compêndios dos cursos; acompanhamento mais sistemático pelos formadores e corpo técnico das escolas na formação efetivada no *lócus* de trabalho; infra-estrutura adequada; uma política de formação continuada que contemple melhores salários. As sugestões feitas pelas professoras nesse sentido fazem crer que as mudanças de posturas e de práticas pedagógicas dos professores precisam de um contexto alimentado de interajuda e apoio mútuo de todos os envolvidos na formação.

Nesse contexto, é revelador por parte das entrevistadas a necessidade de uma discussão mais profunda acerca da compreensão de formação continuada, haja vista a sugestão de “mais tempo para a formação” ter sido bastante apontada no quadro 4. Pois, percebo que o docente precisa ter clareza que falar de formação continuada, implica na incorporação desta como um processo *continuum*. Ou seja, trata-se da construção de um profissional que é um ser em constante aprendizado,

logo, sua formação perpassa pelo seu potencial de re-construção ou construção dos saberes da formação inicial, bem como dos conhecimentos e experiências adquiridos no desempenho da docência. Vale ressaltar, que nesse processo também estão imbuídos os valores, as atitudes e outros aspectos constituintes da personalidade do professor.

Um aspecto que chama atenção no que se refere às sugestões de melhoria foi com relação à necessidade de um maior investimento na formação continuada efetivada na escola, chamou atenção porque foi apontado tanto pelas professoras quanto pela formadora e pela coordenadora do programa. Assim dizem os discursos das entrevistadas ao serem solicitadas a dar sugestões de melhoria para a metodologia da pesquisa e elaboração própria.

*[...] eu acho que a secretaria ela iniciou um programa positivo que tem como metodologia de aprendizagem a pesquisa e a elaboração feita pelo professor, acho que o caminho é por aí, mas eu vejo que essa acolhida do professor na escola ainda tem uma deficiência muito grande, ou seja, a gente chega na escola, tenta ir, estar junto do professor, mais ele ainda é muito isolado lá na escola. [...] eu vejo que o formador precisa estar com mais frequência na escola, mais próximo do professor. [...] também foi uma coisa que eu vi negativa nessa formação foi o envolvimento dos gestores da escola. Então eu acho que para a melhoria desse curso de formação seria necessário que esses formadores dos cursos tivessem mais presentes na escola e pra isso a equipe deveria ser maior, ter uma estrutura que tivessem esses dois campos: formadores que cuidassem da formação na escola e os formadores que cuidassem da formação fora da escola. (FORMADORA).*

*Acho que a melhoria é dar esse salto do momento de elaboração e pesquisa no curso para o momento de elaboração e pesquisa na escola. Então é isso que a partir da leitura, da análise, do diagnóstico da problemática da escola e do quadro principalmente das não aprendizagens propor mudanças e melhorias porque o professor é capaz sim de criar condições didáticas para que os alunos avancem. Portanto, eu acho que essa é a sugestão que a gente vai enfatizar agora, esse estar na escola, essa reflexão, esse pé no chão na escola né, e tentando melhorar, levar essa pesquisa e elaboração própria para este âmbito, então é isso inclusive que a gente vai enfatizar agora em 2008 (COORDENADORA).*

As sugestões para melhoria da metodologia da pesquisa e elaboração própria da coordenadora e da formadora do programa convergem com as sugestões das professoras entrevistadas, confirmando mais uma vez ser essa a principal fragilidade da formação no que concerne à metodologia em análise. Observo que a formação que se efetiva no chão da escola precisa construir o mesmo clima de relações interpessoais e identificação estabelecida na formação que acontece no curso

ECOAR, ou seja, além das outras necessidades já ressaltadas no decorrer deste trabalho, precisa encharcar-se de percepções positivas mediante a construção sólida de interações do coletivo no interior da escola.

Finalmente, o significativo envolvimento das professoras investigadas com a pesquisa e elaboração própria, eixo metodológico central do Programa de Formação Continuada da SEMEC – Belém, demonstra ter instigado interesses e preocupações para além do tempo previsto para esta formação. A exemplo, a fala de uma das participantes ilustra bem tal situação:

*[...] eu tenho que dizer o seguinte: infelizmente tenho que falar da política partidária, vaia mudar daqui a pouco de prefeito, não sei o que vai acontecer na secretária de educação, porque só existe uma Terezinha Gueiros, eu durante o exercício do magistério já vi muitas pessoas passarem por aquela secretaria, já vi o olhar que elas não tem e aí eu fico me perguntando como diz o Gonzaguinha: “o que será o amanhã?” Bem, mais eu espero que outras pessoas com suas competências estejam ocupando este cargo para dar continuidade a esse trabalho, que não vá para a gaveta, ou se transforme em folhas amarelas ou em mais um programa desativado. Que isso continue, é necessário, é importante pra gente esse trabalho, então eu gostaria muito que ele continuasse, gostaria demais, demais... [...] (PROFESSORA 7)*

A preocupação da professora com a descontinuidade da proposta procede, como já foi mencionado no capítulo 2, em que se verifica a prática de descontinuidades de ações, tornando-se comum a cada gestão a extinção do projeto anterior e a construção de outro. E o que é pior, sem nem ouvir os principais sujeitos responsáveis pela implementação das políticas educacionais que são os professores.

Por outro lado, o envolvimento desencadeado no processo de formação parece ter gerado expectativas positivas por parte das professoras a ponto de projetarem desejos de continuidade do programa, o que leva à convicção da importância dessa formação para o desenvolvimento profissional dos professores, como algo que apresenta algumas potencialidades confirmadas e outras por vir, a serem confirmadas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar minhas incursões, gostaria de enfatizar que neste estudo o que me instigou à pesquisa foi a busca da compreensão de como se deu a contribuição do programa de formação continuada da SEMEC-Belém na formação do professor dos ciclos iniciais, ao implementar a metodologia da pesquisa e elaboração própria no período de 2005 a 2007. O que me possibilitou análises e reflexões de questões como: 1) Qual concepção norteia o Programa de Formação Continuada de professores da SEMEC- Belém?; 2) A metodologia da aprendizagem do Programa de Formação Continuada de Professores da SEMEC – Belém baseada na pesquisa e elaboração própria tem contribuído para a formação do professor?; 3) Como os professores (as) avaliam a metodologia da aprendizagem do Programa de Formação Continuada da SEMEC – Belém baseada na pesquisa e elaboração própria?

No caminho percorrido em busca de respostas para as questões postas, realizei levantamento e análise de documentos oficiais relativos ao Programa de Formação da SEMEC-Belém, entrevistei professoras dos ciclos iniciais, uma formadora e a coordenadora do programa e me amparei em um referencial teórico sobre formação continuada e professor pesquisador, o qual permeou todo o estudo e me permitiu as reflexões ora tecidas.

Em uma primeira consideração decorrente da análise documental com base nos documentos oficiais relativos ao programa, verifiquei investida de rompimento com a tradicional formação de professores. Com isso, foi criada uma complexa organização de funcionamento da formação constituída em dois momentos: o primeiro fora do *lócus* de trabalho, envolvendo várias escolas e um segundo, visando dar continuidade a esse primeiro momento de formação, no *lócus* de trabalho dos professores. Isso me permite dizer que a análise documental evidencia que o Programa de Formação Continuada da SEMEC-Belém, implementado com professores dos ciclos iniciais, apresenta uma “concepção mista” de formação continuada. Ou seja, ora apresenta aspectos do “modelo clássico” de Candau (2003), ora, dos “modelos ideais” de Chantraine-Demailly (1997).

Os aspectos concernentes ao “modelo clássico” referem-se ao fato de os cursos serem promovidos de forma geral e sem participação ativas dos docentes, pois em nenhum momento os documentos apontam a participação dos professores cursistas na elaboração, discussão e encaminhamentos dos referidos cursos, o que

de certa forma reforça o que Chantraine-Demilly (1997) denomina de “formação escolar”, a qual é organizada e efetivada por um poder oficial de âmbito nacional, estadual e/ou municipal, com o objetivo de transmitir saberes por meio de palestras e cursos pensados e elaborados alheios aos professores, ou seja, sem ouvir os anseios e necessidades formativas dos principais atores desse processo.

Nesse contexto, com base na análise empírica, também verifico aspecto de “formação interativa reflexiva” de Chantraine-Demilly (1997), pelo fato de o programa apresentar formações com vistas a resolver problemas reais do cotidiano escolar.

Os documentos oficiais também anunciam como pressuposto teórico metodológico do programa a pesquisa e elaboração, partindo do entendimento do professor que reflete sua prática e a partir dessa constrói e/ou (re)constrói o conhecimento. Portanto, considero relevante o entendimento da origem do movimento do professor-pesquisador. Primeiro, é preciso a compreensão de que nos programas de formação continuada vários modelos disputam um espaço hegemônico: de um lado, temos os modelos com base na racionalidade técnica e de outro, os modelos baseados na racionalidade prática e, por fim, os baseados na racionalidade crítica. Nesse contexto, identifico o modelo de formação continuada em estudo oscilando entre o modelo de racionalidade técnica e o modelo de racionalidade prática. Se olharmos do ponto de vista de sua implantação, veremos que ele não surgiu das bases conforme trajetória histórica do movimento do professor pesquisador. Ou seja, foi implantado de cima para baixo, faz parte de uma política maior, de um governo que advoga um ideário neoliberal atualmente em voga.

Além disso, essa “adoção” de um modelo que se originou nas bases para ser implantado por um sistema municipal, como é o caso da SEMEC-Belém, que tem como concepção o professor construtor de seu conhecimento, cuja pesquisa e elaboração própria constitui-se como eixo metodológico central, adotada pelo governo vigente, se revela com um duplo viés. Ao mesmo tempo em que o sistema pode fazer uso desse modelo para ajustar a educação às novas exigências do mercado, como meio de integrar-se à economia globalizada e desse modo permitir o crescimento e a lógica de reprodução do capital, pode também ser adotado e incorporado pelos professores como um desafio para romper com concepções tradicionais de conhecimento, teoria e prática, estrutura das escolas e reformas educacionais. Isso sem falar no leque de discussões que a pesquisa do professor abre, como: melhores condições de trabalho dos professores e qualidade profissional,

que foi apontado pelos sujeitos da pesquisa como uma das condições necessárias para a efetivação da metodologia da pesquisa e elaboração própria no interior da escola. Portanto, vejo a proposta do professor-pesquisador, apesar da forma como foi implantado, como um movimento que pode possibilitar luta por melhores condições de trabalho e qualificação profissional.

Com relação à produção do conhecimento, compreendo essa questão do professor-pesquisador com um potencial para repensar a concepção de um conhecimento essencial para o ensino básico. Além do que a efetivação da pesquisa pelo professor descaracteriza essa divisão entre professor, o aluno e a comunidade, ou seja, rompe-se com a separação sujeito/objeto, propiciando uma redefinição de subjetividade e objetividade.

Acredito, por tudo que foi analisado neste estudo de caso, que o professor, ao fazer pesquisa de sua própria prática, de sua sala de aula, de seus alunos, contribui fundamentalmente para mudanças na profissão docente que podem ser compreendidas como “de dentro para fora”, “de baixo para cima”, uma vez que a mudança começa no próprio professor, e aí reside o poder de mudanças. Nesse sentido, acredito que a pesquisa e elaboração própria do programa de formação continuada da SEMEC – Belém precisa envolver mais a comunidade (pais, alunos) nos seus projetos pedagógicos próprios e colocar aquilo em que acreditam para apreciação da comunidade, principalmente, quando essa questiona, pois os professores não podem perder de vista que mesmos eles, os profissionais da educação, sentem-se oprimidos com relação a sua situação de trabalho e que, portanto, outros segmentos com menos poder que esses também se sentem oprimidos, como é o caso dos alunos pobres, marginalizados e seus pais.

Uma segunda consideração refere-se à metodologia da pesquisa e elaboração própria. Nos depoimentos das professoras percebo que a formação recebida no que concerne à referida metodologia apresenta situações adversas. Ora salientam aspectos positivos, ora mencionam críticas. Quando se trata da formação no curso fora do ambiente escolar, mencionam que vivenciam momentos de estudos, reflexões, pesquisas e elaborações de projetos pedagógicos próprios e materiais didáticos para serem efetivados em sala de aula e que apesar das dificuldades de elaboração, boa parte das entrevistadas consideram esse momento fundamental para suas formações, ressaltando que a metodologia do programa se revela muito mais fora da escola do que no interior dessa.

Ao se posicionarem a respeito de como se materializa a pesquisa e elaboração própria no *lócus* de trabalho, apontam que a formação encaminhada apresenta fragilidades principalmente nos aspectos de infra-estrutura física, na ausência de acompanhamento mais sistemático do Grupo-base e corpo técnico da escola, pela necessidade de uma maior incorporação da metodologia da pesquisa e elaboração no imaginário do professor, em detrimento talvez de uma concepção tradicional de educação, ao efetivar um programa que exige do professor uma certa “autonomia” no trabalho docente, rompendo com o modelo historicamente construído. Muito embora esteja clara a aceitação da referida proposta por muitos professores, não há como desconsiderar as contradições em decorrência de concepções de mundo, valores, pouco tempo para estudo e outros, que contribuem sobremaneira para a mudança de postura do professor.

Portanto, percebo que não é fácil o processo de mudança que o programa propõe ao implementar a pesquisa e elaboração própria como eixo metodológico central, exigindo uma nova postura do professor. Os dados demonstram as dificuldades, as angústias, avanços e limites e principalmente o desejo de novas possibilidades.

A análise dos dados fortalece as evidências de que o Programa de Formação Continuada da SEMEC – Belém, implementado com professores dos Ciclos Iniciais, vem em parte qualificando o docente na troca de experiência entre professores, na formação teórico-prática, nas opções metodológicas, na elaboração de projetos pedagógicos próprios, buscando aproximação com a realidade escolar a partir da reflexão da prática pedagógica, mudanças de postura com relação ao pensar e agir em sala de aula. Assim, acredito que o forte dessa formação está na possibilidade de desvelar por meio de um trabalho coletivo com os docentes aspectos da aprendizagem e da não aprendizagem nos tempos atuais.

Trabalhar os problemas concretos que dificultam a aprendizagem dos alunos favorece o exercício da autonomia, no sentido que Contreras (2002) enfatiza, isto é, que passa pela formação intelectual, acadêmica, reflexiva e pela pesquisa da própria prática. Assim, o professor busca mecanismos para que o aluno aprenda de fato. Ou seja, o objetivo primeiro da formação é cuidar tanto da aprendizagem do professor quanto da do aluno.

Desse modo, acredito que o programa contribui para a formação do professor dos ciclos iniciais ao instituir a pesquisa e elaboração como eixo metodológico central

e pode continuar contribuindo de modo mais consistente se rever as “lacunas” evidenciadas nos depoimentos dos sujeitos deste estudo de caso, assim como outras “lacunas” que não tenham sido identificadas nesta investigação. Portanto, creio ser relevante a busca de solução no sentido de correção das “lacunas” ora mencionadas para que o programa de formação continuada possa caminhar balizando-se nos traços e vozes que ecoam por parte dos atores responsáveis pela construção do conhecimento, do saber e da educação no interior da escola, para que os programas de formação não continuem sendo desenvolvidos sem considerar o ator principal nesse processo que é o professor.

Em uma última consideração, afirmo que as questões postas neste estudo possibilitaram um desenho de como o programa de formação continuada foi concebido e materializado, permitindo a análise de sua concepção, revelações de avaliações feitas pelos sujeitos da pesquisa acerca da metodologia do programa e a contribuição do programa na formação continuada do professor dos ciclos iniciais da SEMEC-Belém, ao implementar a pesquisa e elaboração como metodologia central. Todavia, gostaria de enfatizar que, ao desvelar tais possibilidades e seu alcance, não intenciono que sejam compreendidas como o modelo ideal que irá resolver todas as mazelas concernentes à formação continuada de professores. Mas ao serem efetivadas possam considerar os avanços, os limites e evitar as lacunas explicitadas no percurso dessa experiência.

Gostaria de afirmar que a investigação realizada por esta pesquisadora em nenhum momento vislumbrou entendimento em causa própria quando aponto este modelo de formação continuada sem desconsiderar todos os aspectos positivos e as críticas já mencionados, como fundamental no que se refere à metodologia implementada e que o estudo de caso possibilitou reflexões acerca de minha prática como professora, bem como novos olhares sobre a formação continuada que com certeza irão somar ainda mais na minha trajetória profissional.

CABRAL, Maria do Socorro Monteiro. Programa de Formação Continuada de Professores dos Ciclos Iniciais da Rede Municipal de Belém: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005/2007).

---

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

\_\_\_\_\_. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas. SP: Papyrus, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Da Escola Carente a Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Instituto dos Educadores de Belém – ISEBE. Relatório Anual. Belém-PA: PMB, SEMEC, 1993.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Caminhos da Educação- nº 3 – SEMEC – Série Planejamento: Belém/PMB, 1996.

\_\_\_\_\_. Projeto político – pedagógico: um olhar que resignifique a educação municipal. I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém. Belém, SEMEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Escola Cabana: dando futuro às crianças. I Conferência Municipal de Educação. Belém, SEMEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Planejamento Global do Plano Plurianual 2006-2009/PMB, 2006a.

\_\_\_\_\_. CADERNOS DE EDUCAÇÃO Nº 1. **Escola Cabana**: construindo uma educação democrática e popular. SEMEC, Belém, 1999.

\_\_\_\_\_. Programa de Formação Continuada de Professores. Belém-Pará. 1º curso semestral “Elaborando conhecimento para aprender a reconstruí-lo (ECOAR)” de 1 a 6 de agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. Programa de Formação Continuada de Professores. SEMEC, Belém- PA: PMB, SEMEC, 2006b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação - SEMEC. O ECOAR na Sala de Aula. SEMEC, Belém, 2006c.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Expertise em Alfabetização nº 1 ano CI. SEMEC/ECOAR, Belém, 2006d.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Avaliação da Aprendizagem dos alunos do Ciclo I. SEMEC/ECOAR, Belém, 2006e.

CABRAL, Maria do Socorro Monteiro. Programa de Formação Continuada de Professores dos Ciclos Iniciais da Rede Municipal de Belém: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005/2007).

---

\_\_\_\_\_. Anuário Estatístico do Município de Belém (2000). Belém, Pará, 2000.

\_\_\_\_\_. Anuário Estatístico do Município de Belém (2006). Belém, Pará, 2006f.

BERTOLO, Sonia de Jesus Nunes. **Formação Continuada de professores no Projeto Escola cabana: contradições e contrariedades de um projeto centrado na escola.** (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa da Educação.** Porto/Portugal: Porto Editora 1991.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sistema nacional de Avaliação da Educação básica (SAEB) 2003. In: [www.inep.gov.br/basica/saeb/default.as](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.as). (Acesso em 22 de maio de 2005).

CANDAU, Vera Maria. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org.) **Formação de Professores: tendências atuais.** São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 139-152.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelo de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

COLLARES, Cecília Azevedo & MOYSES, Maria Aparecida Afonso. Construindo o sucesso na escola: Uma experiência de formação continuada com professores da rede pública. In: **CADERNOS CEDES**, nº 36. Formação Continuada, p. 95-111, Campinas: Papyrus/CEDES, 1995.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_. **Formação de formadores básicos.** Em Aberto, Brasília, v. 12, nº 54, p. 23-42, abr./jul. 1992.

\_\_\_\_\_. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CABRAL, Maria do Socorro Monteiro. Programa de Formação Continuada de Professores dos Ciclos Iniciais da Rede Municipal de Belém: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005/2007).

---

\_\_\_\_\_. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Rosane Evangelista e LOPES, Alice Casemiro. Competências na formação e professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: **Educação e Sociedade:** Revista de Ciência da Educação. Campinas: CEDES, vol. 24. nº 85. dez. 2003. p. 1155-1177.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa.** Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Pioneira, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. In: **Educação e Sociedade:** Revista de Ciência da Educação. Campinas: CEDES. vol. 24. nº 85. dez. 2003. p. 1095-1124.

FUSARI, José Cerchi & RIOS, Terezinha Azeredo. Formação Continuada dos Profissionais do ensino. In: **CADERNOS CEDES**, nº 36. Formação continuada, p. 37-45, Campinas: Papyrus/CEDES, 1995.

GAMBOA, Silvio Sanches e SANTOS, José Camilo. **Pesquisa Educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto Portugal: Porto, 1999.

GARRIDO, Elsa & BRZEZINSKI, Iria. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores:** artes e técnicas, ciências e políticas. São Paulo: UNESP, 2006.

GERALDI, C. M. et al. **Cartografias do trabalho docente:** professor(a) – pesquisador(a). Campinas – SP: Mercado de Letras/Associação de Leituras do Brasil, 2000.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Unesp, 2004, p. 397-417.

LÜDKE, Menga et al. **O professor e a pesquisa.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professor e pesquisa: uma relação possível?. In: MARLI, André. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas: SP: Papyrus, 2001, p.107-127.

CABRAL, Maria do Socorro Monteiro. Programa de Formação Continuada de Professores dos Ciclos Iniciais da Rede Municipal de Belém: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005/2007).

---

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada; Introdução a uma análise de termos e concepções. In: **CADERNOS CEDES**, nº 36. Formação continuada, p. 13-20, Campinas: Papirus/CEDES, 1995.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da Entrevista Não-Diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, Michel. (Org.). **Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Editora Polis, 1987.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília: DF: UNESCO, 2005.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os Sentidos da formação contínua de professores**. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Campinas: UNICAMP, (Tese de Doutorado), 2000.

OLIVEIRA, Lúcia. A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ-CHAVES, Idália. (Org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto, Portugal: Porto, 1997, p. 91-106.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz & ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Florence Universitário, 1964.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: os saberes da docência e a identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, nº 2, p. 72-89, jul/dez.1996.

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

SANTOS, Boaventura Souza de. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Apontamento, 2002.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998a.

\_\_\_\_\_. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2007, p. 11-25.

CABRAL, Maria do Socorro Monteiro. Programa de Formação Continuada de Professores dos Ciclos Iniciais da Rede Municipal de Belém: a experiência formativa da pesquisa e elaboração própria (2005/2007).

---

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **Formação contínua dos profissionais do ensino**: A experiência do Instituto dos Educadores de Belém (ISEBE). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 1998b.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a prática educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIEIRA, Lerche Sofia. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 7-42.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. São Paulo: Bookman, 2005.

## **APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas para as Professoras do CI e II**

### **IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Formação:

Tempo de experiência no magistério:

Idade:

Tempo de docência na escola:

Ciclo em que atua:

Carga horária de trabalho:

Renda:

1- A partir de sua vivência como professora envolvida nesse processo de formação continuada da SEMEC – Belém, comente como ela acontece e em que ela contribui para a sua prática pedagógica.

2- Você consegue identificar a concepção do Programa de Formação Continuada de professores da SEMEC –Belém?

3- A formação continuada de professores da SEMEC tem como eixo metodológico central a pesquisa e elaboração própria. Qual o seu entendimento de pesquisa e elaboração própria contida no Programa de Formação?

4- Como você avalia essa metodologia da aprendizagem baseada na pesquisa e elaboração?

5- Como você se sente antes, durante e depois da realização do Curso ECOAR? Você sente alguma dificuldade? Qual? O que o curso proporciona para superar essa dificuldade?

6- Para você, o que é ser esse professor que aprende por meio da pesquisa e elaboração própria?

7- O que você elabora no curso? O que é feito desse material?

8- Vocês têm momentos de formação continuada na escola? A pesquisa e elaboração própria se fazem presentes nesses momentos? Como?

9- A pesquisa e elaboração própria têm contribuído para o seu trabalho em sala de aula? Como?

10- Você destacaria algum aspecto favorável dessa formação que tem a pesquisa e a elaboração própria como princípio na prática pedagógica do professor? Quais?

12- Que sugestões você daria para melhorar a formação oferecida pela SEMEC com relação à pesquisa e elaboração própria?

## **APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista para a Coordenadora do Programa de Formação Continuada da SEMEC-Belém.**

### **IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Formação:

Tempo de experiência no magistério:

Idade:

Tempo de docência na SEMEC:

Carga horária:

1- Comente a partir de sua vivência como educadora envolvida nesse processo de formação continuada da SEMEC-Belém o que vem ser o "Programa de Formação Continuada".

2- O Programa de Formação Continuada de Professores que vem sendo implementado pela SEMEC traz como metodologia da aprendizagem a pesquisa e elaboração própria. Comente como isso se configura nesse programa de formação continuada.

3- Qual a concepção do Programa de Formação Continuada de Professores da SEMEC?

4- A formação continuada da SEMEC tem como eixo metodológico central a pesquisa e elaboração própria. Qual o seu entendimento de pesquisa e elaboração própria?

5- Para você o que é ser um professor que aprende por meio da pesquisa e elaboração própria?

6- O que os professores elaboram? Eles sentem dificuldade? Qual? Como vocês lidam com essa dificuldade para que o professor a supere?

7- O que vocês fazem com essa produção? Ela volta em termos de que na formação?

8- Você destacaria algum aspecto favorável desta formação que tem a pesquisa e a elaboração própria como um princípio formativo na prática pedagógica do professor? Qual?

9- Como você avalia essa metodologia da aprendizagem baseada na pesquisa e elaboração própria?

10- Que sugestões você daria no sentido de melhorar a formação continuada oferecida pela SEMEC com relação a pesquisa e elaboração própria?

## **APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista para a Formadora do Grupo-base Responsável pelo Curso ECOAR e a Formação Continuada na Escola**

### **IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Formação:

Tempo de Experiência no Magistério:

Idade:

Tempo de docência na SEMEC:

Carga horária:

1- Comente a partir de sua vivência como educadora envolvida nesse processo de formação continuada da SEMEC-Belém o que vem ser o “Programa de Formação Continuada”.

.2- O Programa de Formação Continuada de Professores que sem sendo implementado pela SEMEC traz como metodologia da aprendizagem a pesquisa e elaboração própria. Comente como isso se configura nesse programa de formação continuada.

3- Qual a concepção do Programa de Formação Continuada de Professores da SEMEC?

4- A formação continuada da SEMEC tem como eixo metodológico central a pesquisa e elaboração própria. Qual o seu entendimento de pesquisa e elaboração própria?

5- Para você o que é ser um professor que aprende por meio da pesquisa e elaboração própria?

6- O que os professores elaboram? Eles sentem dificuldade? Qual? Como vocês lidam com essa dificuldade para que o professor a supere?

7- O que vocês fazem com essa produção? Ela volta em termos de que na formação?

8- Você tem momento de assessoramento aos professores na escola “A”? A pesquisa e elaboração própria se fazem presentes nesses momentos? Como?

9- Você destacaria algum aspecto favorável desta formação que tem a pesquisa e a elaboração própria como um princípio formativo na prática pedagógica do professor?

10- Como você avalia essa metodologia de aprendizagem baseada na pesquisa e elabora própria?

11- Que sugestões você daria no sentido de melhorar a formação continuada oferecida pela SEMEC com relação a pesquisa e elaboração própria?