

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado



Marcos Antônio Silva

**O discurso dos professores sobre a formação
continuada:** significados e sentidos na prática docente

Belém
2009

Marcos Antônio Silva

**O discurso dos professores sobre a formação continuada:
significados e sentidos na prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores.
Orientadora: Prof^a.Dr^a.Nilda de Oliveira Bentes.

Belém
2009

Marcos Antônio Silva

**O discurso dos professores sobre a formação continuada:
significados e sentidos na prática docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores.
Orientadora: Prof^a.Dr^a.Nilda de Oliveira Bentes.

Data de aprovação: ____/____/2009.

Banca Examinadora

_____, Orientadora
Prof^a Dr^a Nilda de Oliveira Bentes
Dr^a em Educação
Universidade do Estado do Pará

Prof^a Dr^a Tânia Regina Lobato dos Santos
Dr^a em Educação: História, Política, Sociedade
Universidade do Estado do Pará

Prof^a Dr^a Laura Maria Silva Araújo Alves
Dr^a em Psicologia da Educação
Universidade Federal do Pará

A todos os profissionais da educação que,
no seu dia-a-dia buscam encontrar as
formas de trabalho coletivo que permitam
o acesso e a permanência das camadas
populares por mais tempo na escola e,
com isto a apropriação mais articulada do
saber que a elas tem sido negada.

AGRADECIMENTOS

À Deus, nosso mestre maior que através de sua infinita sabedoria, iluminou meus caminhos e em seus braços me acalentou nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora Prof^a Dr^a Nilda de Oliveira Bentes que teve paciência, sabedoria e empenho em orientar-me neste trabalho.

Aos demais professores do curso de mestrado da UEPA (Prof^a Dr^a Albêne Lis Monteiro, Prof^a Dr^a Cely do Socorro Costa Nunes, Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha, Prof^a Dr^a Marta Genú Soares Aragão, Prof. Dr. Pedro Franco Sá, Prof^a Dr^a Tânia Regina Lobato dos Santos, Prof^a Dr^a Elizabeth Teixeira, Prof^a Dr^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Prof^a Dr^a Maria Betânia Barbosa Albuquerque, Prof^a Dr^a Maria de Jesus da Conceição Ferreira Fonseca, Prof^a Dr^a Maria do Perpétuo Socorro de Souza Avelino de França, Prof^a Dr^a Nazaré Cristina Carvalho).

Aos professores, gestão e coordenação da escola pesquisada que gentilmente me receberam e contribuíram de forma significativa para os resultados aqui obtidos.

Aos colegas de curso, em especial Fernando Octávio Barbosa de Almeida e Claudene Souza Ferreira, que sempre apresentaram ânimos para um entrosamento perfeito e a vontade de seguirmos em frente na conquista de novos conhecimentos.

Aos meus pais, João Alves (*in memoriam*) e Albertina Maria de Jesus Silva, responsáveis pela minha feliz existência. Obrigado minha mãe.

À minha tia Esmeralda que aos seus 84 anos continua vibrando com cada passo conquistado em minha vida. Tenho só a agradecer por tudo que a senhora sempre fez por mim.

Ao meu afilhado José William que com competência esteve sempre solícito aos meus pedidos, especialmente nos momentos de tensão.

Aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua, especialmente aqueles que integram a equipe da Educação de Jovens e Adultos e do Brasil Alfabetizado.

Obrigado Michelle Dias que com dedicação ficou à frente das atividades da EJA e do BRALF na Secretaria de Educação enquanto eu concluía este trabalho.

À minha amiga Ana Paula Souza que me ajudou nos momentos mais difíceis e tortuosos desta caminhada. Quando eu tropeçava e ia cair, você chegava e com sua sabedoria, carisma e boa vontade me reerguia para continuar a caminhada.

À você Elizandra Silva que ajudou na digitação deste trabalho.

Ao Mayco William, meu motorista, incansável em me conduzir aos locais por onde andei pesquisando para obter dados suficientes que contemplassem este estudo.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho; desde a Prof^a Patrícia que revisou este trabalho; a Mara que fez a encadernação; a Ana Lúcia que serviu cafezinho no momento da coleta dos dados.

O Caderno

Sou eu que vou seguir você
do primeiro rabisco até o bêabá
em todos os desenhos coloridos vou estar
a casa, a montanha, duas nuvens no céu
e um sol a sorrir no papel

Sou eu que vou ser seu colega,
seus problemas ajudar a resolver
te acompanhar nas provas bimestrais, você vai ver
serei sempre seu confidente fiel,
se seu pranto molhar meu papel

Sou eu que vou ser seu amigo,
vou lhe dar abrigo, se você quiser
quando surgirem seus primeiros raios de mulher
a vida se abrirá num feroz carrossel
e você vai rasgar meu papel

O que está escrito em mim comigo ficará guardado,
se lhe dá prazer
a vida segue sempre em frente,
o que se há de fazer

Só peço a você um favor, se puder:
não me esqueça num canto qualquer.
(Toquinho/Mutinho) Intérprete: Chico Buarque

RESUMO

SILVA, Marcos Antônio. **O discurso dos professores sobre a formação continuada**: significados e sentidos na prática docente, 2009, 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2009.

O presente estudo traz como temática a formação continuada de professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Belém. Investiga o que está subjacente aos discursos de professores que participam desta formação e buscar respostas para algumas inquietações: Qual o discurso do professor sobre a formação continuada? Em que momento o discurso da formação continuada se aproxima ou se distancia da prática pedagógica do professor? Até que ponto o professor se apropria da formação continuada para o exercício da profissão docente? O foco principal está nas ações pedagógicas realizadas em uma escola do município para: 1- Analisar por meio dos discursos dos professores o sentido e significado da prática pedagógica a partir da formação continuada; 2- Identificar nos discursos dos professores em que momento a formação continuada se aproxima ou se distancia da prática pedagógica e 3- Analisar nos discursos dos professores a relevância da formação continuada para o fazer pedagógico em sala de aula. A discussão apóia-se nos autores: Nóvoa (1999), Perrenoud (1999) e Demo (1995), que acreditam na revolução pela transformação na formação do docente por defenderem que o aprender contínuo é essencial na profissão de professor. Para dar maior sustentação foi utilizada a teoria enunciativa de Bakhtin. Fizeram parte deste estudo 15 professores que participaram do grupo focal e de entrevista semiestruturada, e desses dados emergiram cinco eixos temáticos analisados à luz de Bakhtin. Os resultados apontam que os professores percebem a necessidade de uma base teórica para entender o que é discutido na Formação Continuada. Além do mais o desejo de compreensão deflagrada na necessidade da reflexão crítica sobre o que e como o discurso teórico contribui para a prática pedagógica. Os professores não se percebem sujeitos e demonstram nos discursos a angústia, quando não conseguem estabelecer a relação entre a prática e a teoria. Sentem um descompasso entre o que falam os palestrantes e a realidade da sala de aula. O problema em relação à formação continuada parece ser no momento em que o educador se depara com a sala de aula e encontra dificuldades que a formação não dá conta de abarcar. Os enunciados deste percurso conduzem não só às reflexões sobre a formação continuada e a prática pedagógica, mas trazem como subentendido o peso ideológico das palavras; por trás de quem anuncia as atividades e coordena os trabalhos da formação há um contexto de significados muitas vezes distante da realidade de muitas escolas de Belém, mas há de se acreditar que tais discursos não se constroem no vazio, pois cada idealizador da formação constrói suas réplicas em algo que já vivenciaram, cada um tem como parâmetro algo vivido, são vozes, diálogos que se mesclam num emaranhado de valores adquiridos ao longo de suas vidas. A formação continuada é um direito assegurado aos educadores em serviço; torna-se viável, porém se faz necessária a constante avaliação de sua metodologia para assegurar-se de que os objetivos que ela propõe estejam sendo alcançados; esta foi uma das preocupações deste trabalho.

Palavras-chave: Formação Continuada, Discurso, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

SILVA, Marcos Antônio. **O discurso dos professores sobre a formação continuada**: significados e sentidos na prática docente, 2009, 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2009.

This study has as theme the continuing education of teachers in public schools teaching of Belém investigates what is behind the discourses of teachers participating in this training and find answers to some concerns: What the professor's speech on the continuing education? When does the discourse of continuing education approaches or departs from the practice of the teacher? To what extent the teacher appropriates the continuing education for practicing the teaching profession? The main focus is on pedagogical actions performed in a school in the city for: 1 - Look through the discourses of teachers the meaning and significance of pedagogic practice from continuing education, 2 - Identify the discourse of teachers when they continued education approaches or moves away from teaching, and 3 - Analyzing the speeches of the teachers the importance of continuing education to make teaching in the classroom. The discussion is based on the authors: Nóvoa (1999), Perrenoud (1999) and Demo (1995), who believe in the revolution by transforming the training of teachers for defending the continuous learning is essential in the teaching profession. To give more support to the theory was enunciation of Bakhtin. Participants were 15 teachers who participated in the focus group and structured interviews, and these data emerged five themes examined in the light of Bakhtin. The results show that teachers perceive the need for a theoretical basis for understanding what is discussed in Continuing Education. Besides the desire to understand triggered the need for critical reflection on what and how the theoretical discourse contributes to the pedagogical practice. Teachers do not perceive themselves as subjects and demonstrate the anguish in the speeches, when they can not establish the relationship between practice and theory. They feel a gap between what the speakers say and the reality of the classroom. The problem with the continuing education seems to be at the time the educator is faced with a classroom and find problems that training does not account for cover. The statements in this way not only leads to reflections on the ongoing training and educational practice, but life as understood the ideological weight of words behind that announces activities and coordinates the work of education is a context of often far from reality many schools in Belém, but there is the belief that such discourses do not build in a vacuum, because each architect of their training builds replicas of something that went through, each one has something that is experienced as a parameter, are voices, dialogues that are mixed in an tangle of assets acquired over their lives. The continuing education is a right granted to educators in service, it becomes feasible, however we still need to be constantly evaluating their methodology to ensure that the objectives which it offers are being made, this was a concern of this work.

Keywords: Continuing Education, Speech, Teaching Practices.

SUMÁRIO

CAMINHOS DO ECOAR	11
Procedimentos teóricos metodológicos	19
Local da pesquisa	27
Os professores pesquisados	31
Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	34
Análise dos dados	36
Estrutura do texto	37
1. A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	39
1.1 A formação continuada de professores no Brasil	40
1.2 Definição dos conceitos básicos	50
1.3 Educação escolar	54
1.4 O modelo de escolarização em regime de ciclos	57
1.5 Gestão democrática na escola em regime de ciclos	63
2. OS DISCURSOS DOS PROFESSORES, O QUE DIZEM SOBRE O ECOAR	66
2.1- Sentidos e significados para a prática escolar	67
2.2- ECOAR: teoria, estudo, produção e avaliação	71
2.3- Reavaliar a prática: relatos de experiências	79
2.4- Práticas Pedagógicas: dificuldades, recursos, tempo e estímulo	81
2.5- Discurso da práxis: profissional dinâmico, reflexivo e contextualizado	85
ECOANDO PARA RESSIGNIFICAR O ECOAR	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	98
ANEXOS	102

CAMINHOS DO ECOAR

Conhecer o lugar de onde se fala é condição fundamental para quem necessita investigar como proceder ou desenvolver uma atitude interdisciplinar na prática cotidiana. É mais fácil enfrentar entraves de natureza política, sociocultural, material e pessoal quando se adquire uma visão política educacional em seu desenvolvimento histórico-crítico. Ivani Catarina Arantes Fazenda (2006, p.152).

A presente pesquisa tem como temática a formação continuada ofertada pela Rede Pública Municipal de Ensino de Belém. A mencionada formação continuada está, expressando-se de uma forma geral, relacionada com o meu interesse pessoal e acadêmico de vez que surgiu da necessidade de investigar o que está subjacente aos discursos de professores que participam desta formação.

O interesse pessoal está relacionado a minha prática docente efetiva, cotidiana e ganhou relevância a partir das preocupações profissionais envolvidas no processo educacional durante a minha participação na formação continuada, enquanto professor da rede pública de ensino de Belém. Além disso, a temática revela a possibilidade de pensar na formação permanente do professor enquanto momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática.

Por outro lado o interesse acadêmico foi aguçado no Curso de Especialização em Educação, Cultura e Organização Social, quando cursava uma das disciplinas, Escolarizações, Culturas e Sociedades Brasileiras. Tal motivação foi gradualmente se entrecruzando com um trabalho de pesquisa da graduação sobre a avaliação educacional no sistema de ensino de Belém, me permitindo dar os primeiros passos enquanto pesquisador nessa problemática. Tudo isso se tornou mais consistente ao realizar um trabalho de pesquisa sobre a Hora Pedagógica (HP¹), um dos ganhos garantidos ao professor pela organização da Escola Ciclada em Belém do Pará que permite tempo de estudo remunerado ao profissional docente.

Neste contexto sentia que, a HP é o momento em que os professores dispõem para estudos e planejamento com seus pares na escola, sob a orientação de um coordenador pedagógico. Observava então que, quando havia interação entre os profissionais envolvidos, havia um bom planejamento de intervenção, fruto da decisão da equipe da HP. Tal planejamento apontava para um agir coerente frente à situação vivida no cotidiano da escola. Essa interação era mais coerente com a atuação de um funcionamento integrado entre professores e coordenador e revelava como os profissionais, de fato, estavam em um fluxo de formação continuada porque vislumbrava-se trocas dialógicas sob a forma de articulação entre os profissionais da equipe da HP.

O espaço da intersubjetividade é tenso, porque nessas trocas o outro me constitui e eu também o constituí. As relações com colegas, nosso agir com a

¹ Segundo Belém (1999, p. 7), Hora Pedagógica (HP) é o momento que os professores dispõem para estudo e planejamento com seus pares na escola.

coordenadora e com outros professores da HP são caminhos de desenvolvimento para a individualização de funções sociais. Para Vygotsky (1991), as relações entre as pessoas são as bases das funções psicológicas, resultando que a interação no indivíduo foi outrora uma relação física entre as pessoas.

Para Bakhtin (1979), elaboramos o mundo e nos elaboramos no diálogo, no mundo das palavras do outro que nos apropriamos nas trocas sociais.

Essas 'palavras alheias' se reelaboram dialogicamente em 'palavras próprias alheias' com a ajuda de outras 'palavras alheias' (anteriormente ouvidas) e, em seguida, já em palavras próprias (sem as aspas, para falar metaforicamente) que já possuem um caráter criativo (p. 385).

Gradualmente as palavras alheias se transformam em palavras próprias – alheias em nossa consciência. Então somos povoados por múltiplas vozes. Vozes que nos constituem em nossos múltiplos papéis sociais e nos significam.

Elas estabelecem a comunicação entre os saberes e propulsionam efetivas relações que são capazes de promover transformações interiores. Foi o que aconteceu com outras experiências motivadoras ligadas a caminhada do pesquisador com a temática estudada.

Ao cursar a disciplina Infância, Linguagem e Literatura, com a Profa. Dra. Laura Maria da Silva Araújo Alves, tive o privilégio de dialogar com Bakhtin. A teoria deste autor instigou-me a buscar outros conhecimentos do que há nas entrelinhas dos discursos dos professores em formação pelo ECOAR, não só nos discursos políticos, mas também no discurso pedagógico que anuncia algo. Busquei essa compreensão não só nas palavras, mas em toda ação do sujeito, permeada de vozes que acontecem em outros tempos sócio-históricos. Para Bakhtin (2004)

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (p. 95).

Muitas são as vozes que falam em um texto. Ele é a arena onde os valores fundamentais de certa sociedade se explicam ou se confrontam. Cada época e cada grupo social possuem formas de discurso que funcionam como um espelho que reflete e refrata os discursos cotidianos. A linguagem para esse autor é formadora de consciência. Nesse sentido, a formação continuada em momentos de diálogo forma consciência desses profissionais. Os discursos dos professores em formação continuada do ECOAR foram se produzindo nas multideterminações de atos, gestos,

rítmos e comportamentos relativos à condição de professor e são internalizados na rede de papéis definidos pela condição de professor(a).

Outro contexto motivador se faz importante ressaltar. Ao cursar a formação continuada de professores de Belém, conheci a Profa. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues, que apontou a importância de se pesquisar a formação continuada com base nos discursos dos professores a partir da perspectiva bakhtiniana.

Esse autor em sua teoria da enunciação, diz que

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, porque cada locutor tem um "horizonte social". Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido (BAKHTIN, 2004, p. 16).

Deve-se observar que a concepção desse autor é de que a linguagem é dialógica e, nesse quadro as formas e sentidos das concepções dialógicas de linguagem e de discurso que mais de perto me interessam são os diálogos entre os professores e os interlocutores da formação continuada do ECOAR desenvolvidos sobre a interação verbal entre esses sujeitos e sobre a intersubjetividade.

Então como discente no Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), o objeto de estudo foi tomando forma, tendo como indicação para analisar os discursos dos professores o aporte teórico de Bakhtin, isto é, sua teoria dos enunciados discursivos.

Estudar o programa de formação continuada de Belém, analisando os discursos dos professores e articulando-os com a sua prática em sala de aula. A ideia é buscar respostas para algumas inquietações: Qual o discurso do professor sobre a formação continuada? Em que momento o discurso da formação continuada se aproxima ou se distancia da prática pedagógica do professor? Até que ponto o professor se apropria da formação continuada para o exercício da profissão docente?

O programa de formação continuada da rede pública de ensino de Belém denomina-se ECOAR (Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo). Foi criado por um grupo de educadores com o objetivo de dar aos professores a possibilidade de construir continuamente sua formação. Nesse sentido, esta pesquisa visa tecer o pano de fundo da problemática do ECOAR, conhecendo a relação que os professores tem com o seu cotidiano de professor, como essa

experiência foi se construindo ao longo de sua carreira docente e de que maneira esta experiência influencia a prática escolar.

O ECOAR é estruturado em módulos que visam discutir partilhadamente a prática pedagógica em sala de aula, cuja meta é diminuir o analfabetismo e encontrar juntamente com professores algo que dê consistência à prática pedagógica no processo de alfabetização.

Entender a contrapalavra dos professores é tentar chegar ao processo de internalização pelo qual passam os profissionais em uma formação continuada. Na verdade, aquele que ouve tem réplicas, tem suas concordâncias ou discordâncias; e muito embora não as verbalize, tem perguntas porque sabe que muito do que é informado não tem como ser feito. Então, como consequência, o processo de internalização não se dá e, como decorrência, a prática pedagógica não será transformada.

Nesse sentido, fazer recortes dos discursos dos professores é pontuar as construções e reconstruções elaboradas pelo Grupo de Formação Continuada, de maneira a apontar criticamente como se construiu o ser profissional em uma formação continuada.

O processo de construção da formação continuada dos professores do ECOAR toma como base a leitura de algumas obras do Prof. Pedro Demo, consultor da equipe de técnicos pedagógicos da SEMEC.

Este autor defende uma educação de qualidade e diz que “não há como chegar à qualidade de vida sem educação, mas não será educação aquela que não se destina à formação do sujeito histórico, crítico e criativo” (DEMO, 1995, quarta capa). Educação torna-se um dos indicadores fundamentais do desenvolvimento humano, desde que haja equilíbrio entre qualidade e quantidade; o desafio é passar da mera aprendizagem para o aprender a aprender, fazer da escola e da universidade lugares privilegiados da educação e do conhecimento, unir saber e ação. Para ele, só poderemos garantir e gerar um futuro melhor quando a sociedade conseguir ter acesso a uma base educativa que propicie a cidadania.

No Município de Belém, a implementação do regime de ciclos nas escolas (Escola Ciclada) iniciou uma discussão em 1993 com a atual Secretária de Educação, Prof^a Terezinha Teixeira Gueiros. Entretanto, somente em 1997, com a posse do Prefeito Edimilson Rodrigues do Partido dos Trabalhadores (PT) na Prefeitura Municipal de Belém é que de fato se implantou o regime de ciclos no

Município e, ao longo desse primeiro mandato do PT, se construíram Cadernos de Educação que contextualizavam as ações deste novo sistema de ensino.

Atualmente já em um governo da direita a escola ciclada construiu um grupo base de educadores e pedagogos que compõem o ECOAR. É nesse campo minado por vozes de professores que construo o objeto deste estudo. A idéia do ECOAR não é capacitar ninguém porque ninguém é incapaz; assim como a idéia de reciclar parte do princípio de que alguém vai jogar fora o velho e absorver o novo. A formação permanente precisa ser identificada como uma política de formação que garanta benefícios concretos aos professores como o aumento de salário e progressão na carreira porque só assim a formação continuada é um direito do professor e jamais um favor concedido por uma secretaria de um determinado governo.

Não devemos perder de vista que a escola continua no regime de ciclos e que é fundamentada nas teorias de Paulo Freire. Este norteou todos os estudos que deram origem à implementação desse sistema. Portanto, para Freire a reformulação da escola é mais uma chance do homem humanizar-se e tornar-se móvel em suas criações, recriações e decisões.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades, nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 2000, p. 51).

Freire (2000) defende uma sociedade em que as relações entre os diferentes grupos sejam equitativas e sejam respeitados na sua singularidade e na sua diferença. Tais relações equitativas² referem-se ao reconhecimento, por parte de cada integrante do grupo, dos direitos do outro de acordo com a necessidade apresentada. A escola tem o grande desafio de articular igualdade e diferença, mesmo que para isso possam ocorrer mudanças de atitude, o que se faz necessário

² Para Paulo Freire (2000); a expressão “relações equitativas” refere-se ao reconhecimento, por parte de cada integrante do grupo, dos direitos do outro de acordo com a necessidade apresentada.

quando se quer alcançar hábitos de participação em substituição aos hábitos de passividade.

A Escola Ciclada é organizada na modalidade de Ensino da Educação Básica e se constrói no município de Belém, amparados pela Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que em seu capítulo II, seção I, artigo 23 (BRASIL, 1997), estabelece que a Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, pode organizar-se em ciclos. A Prefeitura de Belém, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), constrói essa organização no sentido de romper com a lógica fragmentada do processo escolar e de possibilitar aos educadores uma formação integral.

Os ciclos propostos pelo Ministério da Educação e Cultura organizam-se em uma base de escola seriada. Cada um dos quatro ciclos propostos pelo Ensino Fundamental reúne duas séries consecutivas, assim, primeira e segunda séries formam o primeiro ciclo, terceira e quarta séries formam o segundo ciclo, quinta e sexta séries formam o terceiro ciclo e sétima e oitava séries formam o quarto ciclo. Em cada um dos quatro ciclos propostos pelo MEC, não existe reprovação de uma série para outra. A reprovação é praticada entre um ciclo e outro, portanto, de duas em duas séries. A cada ciclo é atribuído um conjunto de conteúdos preestabelecidos para o trabalho docente (KRUG, 2002, p. 54).

O fazer pedagógico vivenciado nos ciclos de formação fundamenta-se na construção de um efeito de continuidade, de percepção do trabalho pedagógico como processo, não condicionado a tempos anuais, e conteúdos seqüenciados, tendo seus princípios enunciados no Caderno de Educação Nº 1 da SEMEC, que dispõe sobre o processo de construção da Escola Ciclada da seguinte maneira:

os princípios da dialética materialista e as teorias do desenvolvimento infantil, na perspectiva sócio-construtivista, constituem as bases teóricas que fundamentam a proposta de organização do ensino em Ciclos de Formação (BELÉM, 1999, p. 10).

Neste sentido, o cerne deste estudo é a formação continuada de professores realizada pelo programa ECOAR, cujo recorte do objeto e o foco principal são as ações pedagógicas realizadas em uma escola que integra a Rede Pública de Ensino do Município de Belém. A pesquisa caracteriza-se como estudo de campo do tipo discursivo que visa alcançar os seguintes objetivos:

Analisar por meio dos discursos dos professores o sentido e significado da prática pedagógica a partir da formação continuada.

Identificar nos discursos dos professores em que momento a formação continuada se aproxima ou se distancia da prática pedagógica.

Analisar nos discursos dos professores a relevância da formação continuada para o fazer pedagógico em sala de aula.

Para Bakhtin, o discurso emerge em uma interlocução atravessada por diversas vozes, que são outros discursos surgidos em um momento histórico e em um meio social determinado. Assim, os discursos se definem na relação com outros discursos, o que nos leva a afirmar que, segundo esse autor, nenhum campo discursivo existe isoladamente, havendo trocas dentro de um universo discursivo.

Bakhtin afirma que tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador; não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no mundo da fala. Aqui, com certeza, é possível pensar tanto na relatividade da autoria individual vivenciada por Bakhtin e presente na sua concepção dialógica, quanto na sua própria maneira de apropriar-se do discurso alheio (BRAIT *apud* FIORIN e BARROS, 2003, p. 14).

Os discursos constroem simultaneamente suas identidades e suas relações com os outros discursos, os quais, por sua vez, permitem que estas relações se estabeleçam. Isso se afirma porque as relações de intertextualidade são constitutivas, ou seja, atribuem sentidos aos discursos. Daí que se, pelo menos aparentemente, um discurso mostra-se indiferente ao outro, pode-se supor que, do ponto de vista semântico, o importante para esse discurso é que ele seja denegado no seu próprio campo e que, ao mesmo tempo, de algum modo, ele “se impeça” de desenvolver-se fora daquele campo.

PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Para melhor embasamento teórico incursionei nas referências bibliográficas sobre formação continuada de professores, assim como a leitura dos quatro cadernos do curso ECOAR. Optei por ter como suporte de discussão os escritos do especialista mundial em formação de professores, o Prof. Antonio Nóvoa entre outros estudiosos dessa temática.

Nóvoa (1999) defende que o aprender contínuo é essencial na profissão de professor. Em sua obra *Profissão Professor*, afirma que o aprender contínuo se concentra em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Ainda, alerta que passamos de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação que privilegiava claramente a formação inicial para uma nova fase que percebe o desenvolvimento da formação como um processo.

Nesse sentido, a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada); contudo, acrescenta que esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente.

Compreender o professor como sujeito do processo de formação implica, antes de tudo, compreendê-lo como uma pessoa que ensina. Nóvoa (1992, p. 7) resume bem esta questão quando afirma que não é possível separar o “eu” pessoal do “eu” profissional. Assim, ao pensarmos na formação do professor, não podemos desconsiderar a importância de sua experiência e nem de sua identidade pessoal na construção do saber docente.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 25).

Pensar a importância da dimensão pessoal num processo de formação implica também entender a construção recíproca da consciência individual e do ambiente coletivo, ou seja, entender a escola como locus fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional de seus professores. Nesse contexto, o professor poderá desenvolver-se, enriquecendo-se de experiências significativas.

Talvez pudesse falar desse processo como uma identidade que se constrói. Como salienta Nóvoa (1995), a construção da identidade profissional implica um

triplo A: adesão a princípios e valores, ou seja, a adoção de um projeto que envolve princípios e crenças sobre a educação das crianças, ação do sujeito, o que envolve escolhas e decisões no domínio pessoal e profissional; e, ainda, autoconsciência, porque essas decisões devem se fundar no processo de reflexão que o professor realiza sobre sua própria ação.

Dessa forma, defender a idéia de uma formação centrada na pessoa do professor, implica em favorecer espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo a ele apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido, no quadro de sua história de vida (NÓVOA, 1992).

Criar espaços para reflexão proporciona ao professor (re)construir seu conhecimento. Tardif (2002) salienta que o professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (p. 15). Essa reflexão nos remete a uma característica básica num processo de formação de professores: que o professor possa ver-se e possa ser visto como pessoa.

Considerando tais idéias para o desenvolvimento profissional do professor, reafirmo mais uma vez que é preciso um novo olhar, com base na pessoa do professor, um ser cognitivo, afetivo e social que necessita expressar seus sentimentos.

A formação do professor é uma das tarefas mais complexa a ser desenvolvida na escola. Mas essa complexidade não pode ser encarada como um obstáculo intransponível e sim como desafio. Uma das formas é enfrentar a questão com consciência de sua complexidade e refletir conseqüentemente sobre ela.

Acredito que a formação do educador deve estar ligada a outros mecanismos que incluem uma política de incentivos e ações que levariam a melhoria de sua prática, apresentando mudanças de estratégias e alternativas viáveis no campo educacional.

Perrenoud (1999) coloca que a maioria dos professores foi formada por uma escola centrada nos conteúdos e sentem-se à vontade seguindo esse modelo, tendo a cultura e sua relação com o saber forjado dessa maneira, pois seguiram uma longa escolaridade e foram aprovados com sucesso nos exames que foram submetidos. O autor fala em revolução pela transformação na formação do docente.

Assumir o desafio de uma prática pedagógica que, inserida numa dada

realidade tenha propósitos coerentes com sua dimensão axiológica, em que as práticas cotidianas estejam impregnadas das relações valorativas. Posicionar-se de forma correta em relação à função social da escola que, segundo Perrenoud (1999), deve ser um espaço de formação, de direito aos saberes e de inserção no processo civilizatório. Por isso, no atual contexto da educação brasileira, a problemática dos tempos escolares apresenta-se como um assunto desafiador e provocante. Algo que não envolve apenas rotinas do cotidiano escolar, mas que aborda essencialmente uma concepção de educação com implicações sérias para o processo educacional, visto que o olhar pedagógico delimita as práticas educativas. Enfim, trata-se de uma opção educativa mais coerente com o projeto de sociedade que se deseja construir: democrática e cidadã. Perpassa pela formação do docente mais essencialmente pelo o que ele interioriza enquanto ser humano.

A perspectiva sócio-histórica permeou as análises e apreendeu os professores, como sujeitos que se constituem sócio-culturalmente pelas suas experiências, pelos lugares sociais que ocupam como professores e professoras, como educadores(as), como docentes.

A sócio-histórica é uma vertente teórica que surgiu na União Soviética, embalada pela Revolução de 1917 e pela teoria marxista. Ganhou importância na década de 70 e tornou-se referência para as Psicologias do Desenvolvimento, do Social e da Educação. É uma abordagem teórica formulada por Lev Vigotsky para construir uma psicologia que superasse as tradições positivistas e estudasse o homem e o seu mundo psíquico como construção histórica e social da humanidade. É um procedimento teórico que estuda os fenômenos humanos em seu processo de transformação e mudança, ou seja, em seu aspecto histórico. Concebe o sujeito em sua totalidade social, marcado por uma cultura. (SOUZA, 2009, p. 19).

Para tal, esta pesquisa investigou os discursos dos professores sobre a formação continuada e a prática docente no cotidiano em sala de aula. A teoria bakhtiniana neste estudo também é privilegiada para a análise dos dados coletados durante a pesquisa de campo, assim como para melhor depreender o sentido e significado dos discursos dos professores.

Partindo da concepção de linguagem enquanto interação, Bakhtin (1979) diz que o diálogo é o princípio constitutivo da linguagem, o que significa que a linguagem está impregnada de relações dialógicas.

Duas noções de dialogismos estão presentes nos escritos de Bakhtin: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. O diálogo entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem: é na relação entre sujeitos que se constroem a significação das palavras, o sentido do texto e os próprios sujeitos.

Como o diálogo se constrói socialmente, pressuposto pelo menos dois interlocutores cujos discursos são impregnados de influências do contexto em que vivem e se relacionam, o diálogo entre esses discursos acaba sendo inevitável.

A Teoria Lingüística passou por inúmeros estágios de desenvolvimento, ficando restrita durante muito tempo ao estudo das chamadas línguas naturais. Foi com o suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) que a lingüística partiu para uma dimensão mais generalista, aplicando-se aos mais diferentes domínios da atividade humana, em especial à comunicação.

Dentre as inúmeras contribuições de Saussure aos estudos da linguagem humana, uma das que mais merecem destaque junto aos pesquisadores da comunicação humana foi justamente o desenvolvimento conceitual da dicotomia Língua/Fala. Segundo o estudioso suíço, a linguagem apresenta uma natureza multiforme e heteróclita, não podendo ser considerada isoladamente, uma vez que participa simultaneamente do físico, do fisiológico e do psíquico, do individual e do social o que, de certa forma, faz com que se torne aparentemente inclassificável (SAUSSURE, 1974).

Bakhtin foi um dos maiores críticos do objetivismo de Saussure quando o mesmo defendia a separação entre o lingüístico e aquilo que considerava como o extralingüístico. Segundo Bakhtin, Saussure, tratando a língua como um fenômeno estanque, entende a questão lingüística de forma monológica. Para o pensador russo, pelo contrário, a verdadeira substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações” (BAKHTIN, 1992, p. 109).

É mediante o contexto dialógico que emergem múltiplas vozes que se entrecruzam. Foi em 1929, em sua obra “Problemas da Poética de Dostoievski” que Bakhtin usou a palavra polifonia para se referir à pluralidade de vozes que podem manifestar-se em uma mesma obra. Assim ficou constituído outro termo para dialogismo relacionado ao conceito das diferentes vozes instauradas num discurso. É a partir do texto de Dostoievski que Bakhtin constata a intenção do escritor russo em mostrar através de suas idéias a variação do tema abordado em muitas e diferentes vozes, produzindo o que ele chamou de polivocalismo ou heterovocalismo.

Por meio da linguagem literária Bakhtin concebe o diálogo como meio de acesso ao eu e ao outro, no sentido de que as palavras de um falante estão sempre

e inevitavelmente atravessadas pelas palavras do outro. Do conjunto dos discursos que atravessam o indivíduo ao longo de sua vida é que se forma a própria consciência. Entende Bakhtin que, se a língua é ideologicamente determinada, a consciência e, portanto, o pensamento modelam-se pela ideologia.

A relação entre discurso e ideologia fica mais próxima quando são analisados os conceitos de formações ideológicas e formações discursivas. Uma formação ideológica pode ser compreendida como o conjunto de representações das práticas institucionais de um grupo social, de suas idéias, revelando a compreensão que cada grupo tem do mundo. Para a análise do discurso, uma vez que não existem idéias fora da linguagem, essa formação ideológica não existe fora da linguagem.

Por isso, a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva (...) É com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seus discursos, que ele reage linguisticamente aos acontecimentos. Por isso, o discurso é mais o lugar da reprodução que o da criação (FIORIN, 1993, p.32).

Portanto, os discursos são responsáveis pela construção lingüística dos traços ideológicos que moldam os “filtros” através dos quais “enxerga-se” a realidade.

De acordo com os estudos de Bakhtin, as bases de uma teoria marxista da criação ideológica estão ligadas à criação de signos ideológicos, cujos significados remetem a algo exterior aos sujeitos. Os signos não existem como parte de uma realidade: refletem uma outra, como fragmentos materiais dessa realidade. Sendo a palavra o fenômeno ideológico por excelência, é absorvida pela sua função de signo e assim penetra em todas as atividades humanas, desde a comunicação ideológica cotidiana, passando pelo discurso interior, até as diversas esferas de saber especializadas. Desse modo, compreender as palavras está relacionado a compreendê-las num contexto concreto preciso, a compreender sua significação numa enunciação particular que se produz dentro de uma esfera social.

Bakhtin concebe o enunciado como matéria lingüística e como contexto enunciativo e afirma ser o enunciado o objeto dos estudos da linguagem. Para isso concebe a literatura como um tipo especial de linguagem que permite ver as coisas que estão obscurecidas em outros tipos de discursos; acredita assim, que o romance, por exemplo, funciona como um órgão de percepção, é através do literário que ele vai apreender o conceito de vozes e instituí-lo como princípio arquitetônico da prosa romanesca.

A noção de polifonia é aqui entendida por meio do fenômeno social da interação verbal como realidade fundamental constitutiva da linguagem e da consciência dos sujeitos. No movimento de interação social os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos, que ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as contrapalavras, as réplicas, o dizer do outro, que por sua vez vão mobilizar o discurso desse outro e assim por diante. É então num emaranhado discursivo que se formam o discurso social e os discursos individuais.

A polifonia na perspectiva dialética, tanto do que se repete nos discursos e cria, em diferentes grupamentos sociais, e de modo relativamente estável, significações e gêneros de discurso, quando do que se diferencia dos discursos e permite pensar o signo ideologicamente aberto para diferentes interpretações. Como essa noção tem sido relacionada às vozes dos sujeitos, podemos pensar tanto em vozes que se aproximam, consoantes, quanto em vozes que se afastam, dissonantes.

O discurso aparece sempre atravessado por vozes, outros discursos surgidos em um momento histórico e em um meio social determinado. Para Bakhtin: toda voz autenticamente criadora só pode ser uma segunda voz dentro do discurso, na medida em que o escritor é alguém capaz de trabalhar a língua situando-se fora dela, alguém que possui o dom da fala indireta. Esse proveitoso conceito para as teorias da enunciação vai ser esmiuçado a partir da abordagem do discurso cotidiano (FIORIN e BARROS, 1994, p. 23-4).

Neste sentido, compreender a norma culta da língua, estreitamente associada à língua escrita, parece funcionar para muitos segmentos sociais populares como compreender a palavra estrangeira, analisada por Bakhtin. A ideia está apoiada na perspectiva não só de que a língua portuguesa foi para nós um dia língua estrangeira, mas também de que, em geral, a norma culta é trabalhada de modo descontextualizado. Na nossa realidade social, e principalmente escolar, a variedade lingüística tomada como padrão muitas vezes assume esses valores de poder, de força, de verdade. Isso se manifesta predominantemente pelo enfoque de caráter formal-sistemático que tradicionalmente conduz o trabalho com a língua.

Se os discursos da vida cotidiana refletem ideologicamente as ideias e valores da sociedade em que são produzidos, compete tanto ao enunciador como ao enunciatário a ruptura com certas influências culturais que, através da linguagem e

das relações dialógicas, vão sendo inculcadas (às vezes, muito sutilmente) nas pessoas. É verdade que a palavra veicula ideologias, mas, por outro lado, é também por meio dela que se pode mudar a realidade que aí está.

Para entender o caráter polêmico dos discursos, deve-se observar a questão das formações discursivas e do campo discursivo. O conceito de formação discursiva foi delineado por Michel Foucault (1972) em *Arqueologia do Saber*, com o intuito de designar conjuntos de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas. Embora Foucault procurasse se afastar de conceitos como “ciência”, “teoria” e “ideologia”, a tradição francesa de Análise do Discurso incorporou o termo, associando-se diretamente a formações ideológicas.

Partindo do conceito de formação discursiva, Maingueneau (1993) propõe que os mesmos sejam identificados especialmente em: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo. Por universo discursivo entende-se o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que coexistem em uma certa conjuntura. Nenhum tipo de análise do discurso consegue recuperar a totalidade das formações discursivas existentes em um universo discursivo, muito embora as mesmas tenham um número finito. Por esse motivo, faz-se necessário um recorte mais limitado que corresponde ao campo discursivo.

O “campo discursivo” é definível como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região. O recorte de tais campos de vê decorrer de hipóteses explícitas e não de uma partição espontânea do universo discursivo. (MAINGUENEAU, 1993, p.116-7).

Assim como os discursos se definem na relação com outros discursos (ditos e não-ditos), nenhum campo discursivo existe isoladamente, havendo trocas dentro de um universo discursivo. Usando a linguagem dos campos sociais, dizemos que os campos discursivos estabelecem homologias com outros campos discursivos, e também com outros campos sociais. Essa característica relacional que se pode descrever entre os campos nem sempre é explorada por aqueles que trabalham com análise do discurso. Esses “analistas” preferem analisar os discursos considerados dentro dos limites dos próprios campos, o que não usa todo o potencial da teoria e acaba por empobrecer a análise do discurso.

Os discursos constroem simultaneamente suas identidades e suas relações com os outros discursos, os quais, por sua vez, permitem que estas relações se estabeleçam. Isso se afirma porque as relações de intertextualidade são

constitutivas, ou seja, atribuem sentidos aos discursos. Daí que, se, pelo menos aparentemente, um discurso mostra-se indiferente ao outro se pode supor que, do ponto de vista semântico, seja importante para esse discurso que ele seja denegado no seu próprio campo e que, ao mesmo tempo, de algum modo, ele “se impeça” de desenvolver-se fora daquele campo.

É o que se pode observar quando se analisa, por exemplo, o discurso dos defensores da pena de morte, em oposição ao discurso dos defensores dos direitos humanos: numa leitura superficial, os dois discursos podem ser descritos como contraditórios, dado que, à primeira vista, constroem-se em espaços discursivos diferentes e, portanto, são incompatíveis ou “incomparáveis”. Afinal de contas, os defensores da pena de morte são associados à defesa de um Estado forte, mais autoritário, por sua vez, o discurso dos defensores dos direitos humanos, construído em outro campo, pode ser descrito como relacionado à defesa da democracia e do humanismo. Em todos os casos, contudo, tudo dependerá sempre do modo como cada um desses discursos se construa: haverá um tipo determinado de construção se qualquer dos dois discursos “desejar” ser descrito apenas dentro de seu campo original e haverá outros tipos determinados de construção, no caso de qualquer dos dois discursos “desejar”, “aspirar” ou, até, “admitir” que se o descrevem num plano superior de descrição, no qual se possam, sim, comparar os dois tipos de discurso.

As vozes são sociais e só podem ser registradas, segundo Bakhtin, por meio do enfoque translíngüístico que prioriza as percepções realizadas através do discurso. Portanto, cabe à análise do discurso localizar os recursos lingüísticos e não-lingüísticos da combinação e transmissão das vozes discursivas. Esta concepção é sempre dialógica porque considera a presença de uma terceira pessoa que interfere no sentido total à qual se insere.

Local da Pesquisa

A escolha da escola que corresponde ao *lócus* da pesquisa é justificada por se tratar de uma escola destinada à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O relevante nessa escolha foi o contato que tive com a escola, uma vez que trabalhei nesta escola no período correspondente a agosto de 1999 a junho de 2007, afastando-me das atividades para dedicação exclusiva ao mestrado. Neste período exerci a função de professor pedagógico e atendia às séries iniciais do Ensino Fundamental, turmas da EJA, desenvolvendo

projetos voltados para a leitura e a escrita, uma vez que fui responsável pela sala de leitura.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Guajará³ foi inaugurada em abril de 1998 e está localizada dentro de um conjunto residencial que foi construído para abrigar pessoas remanejadas de áreas beneficiadas com obras de macrodrenagem da bacia hidrográfica da capital paraense. Esta escola é circundada por várias comunidades que ocupam as denominadas áreas de ocupação.

Essa escola integra a rede municipal de ensino da SEMEC. Fisicamente é formada de quatro blocos de salas de aula, totalizando dezesseis salas: três de educação infantil, uma sala de leitura e as demais salas atendem aos ciclos de formação, pois funciona em regime de ciclos e não de série, e à noite turmas da EJA (1ª e 2ª Totalidades, 3ª e 4ª Etapas).

Há ainda o bloco administrativo com espaço físico para uma sala de direção, sala do corpo técnico, secretaria, sala dos professores e sala de informática. Em um outro bloco estão alocadas as dependências para o apoio, local onde se encontra a copa, a cozinha e o refeitório. O escovódromo e o bebedouro localizam-se próximos à copa, a cozinha e o refeitório. As salas são ventiladas, área para acomodar aproximadamente trinta a trinta e cinco alunos por turma; não chegando a lotar as salas, de vez que as mesmas são espaçosas e confortáveis.



Fig. 01 Bloco Administrativo



Fig. 02 Blocos de Salas de Aulas

³ Para preservar a integridade da escola e dos sujeitos usarei nomes fictícios. As informações sobre a escola Guajará constam no Projeto Político Pedagógico da mesma.



Fig. 03 Bloco de Apoio

De acordo com o segmento de gestão da escola, uma característica da instituição é a busca do diálogo com todos os que a compõem o coletivo escolar e principalmente com a comunidade. Há então uma relação recíproca materializada pelo envolvimento da escola com as questões voltadas à esta, visto que o importante é oportunizar ao aluno a sua inclusão social, proporcionando-lhe o acesso à comunidade escolar como sujeito histórico participante, crítico e transformador da realidade.

Como mediador do trabalho democrático da escola, destacamos o Projeto Político Pedagógico construído coletivamente pelo corpo escolar, baseado em informações coletadas junto à comunidade. O principal objetivo do projeto é a construção participativa de uma educação crítica e reflexiva pautada nos princípios de igualdade, solidariedade e cidadania.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Guajará foi elaborado entre os anos de 1998 e 1999. Participaram de sua construção 62 pessoas como elaboradores, executores e mais os avaliadores do Instituto Superior de Educação de Belém (ISEB), que deram assessoramento sobre os procedimentos para a formulação do projeto.

Este projeto é composto de quatro partes: diagnóstico, diretrizes e estratégias, necessidades e cronograma de ações. Na primeira parte há a caracterização do espaço e da comunidade onde a escola está inserida, dos alunos, da relação escola x comunidade, do trabalho pedagógico-social, da situação infra-estrutural e de todos os recursos disponíveis.

A segunda parte trata das diretrizes e estratégias traçadas pela escola, objetivando a melhoria de seu desempenho, da qualidade social das atividades pedagógicas, da participação e responsabilidade dos agentes envolvidos nesse processo de democratização da educação. Na terceira parte, há referência às necessidades infraestruturais e de equipamentos, dos recursos humanos,

financeiros e materiais. E, finalmente, na quarta parte tem-se o cronograma de trabalho em que estão estabelecidos objetivos, metas e atividades a serem executadas a curto, médio e longo prazo.

Dados de pesquisa de campo relatam que neste projeto a comunidade atendida pela Escola Guajará constitui-se de trabalhadores autônomos e várias famílias são beneficiadas pelo Programa de Renda Mínima do Governo Federal (Bolsa Família). A maioria da população de moradores possui apenas o Ensino Fundamental incompleto.

É importante também destacar que a escola surgiu como espaço onde inicialmente aconteciam as reuniões das entidades de bairro e do seu entorno. Da luta e discussão dessa comunidade, o Governo do Povo que governava Belém, cujo prefeito era o professor Edmilson Rodrigues, fez nascer o Conjunto Residencial Eduardo Angelin, nome de um personagem da Guerra dos Cabanos.

O projeto apresenta três eixos básicos: o pedagógico, o educativo e o cultural. Pedagogicamente se propõe a confrontar as experiências vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano, no sentido de que possa oportunizar uma inter-relação entre conhecimento formal e senso comum.

Educativamente, prima pela instrumentalização do aluno com conhecimentos que possam despertar-lhe a necessidade de reconhecer-se como cidadão crítico, criativo e participativo em seu espaço social. Culturalmente, pretende valorizar a cultura enquanto manifestação artística do povo, tendo como reflexo o reconhecimento do educando como elemento construtor de sua cultura e de sua história. Estes eixos pretendem marcar o início da constante inserção dos indivíduos no processo de construção e reconstrução da história.

Dentre os objetivos específicos deste Projeto destacam-se: promover informações sobre a importância da participação dos pais na educação dos filhos; incentivar as organizações de alunos para formação de grupos voltados para a arte, a cultura, o esporte e o lazer, e inter-relacionar as ações da escola com a comunidade.

Em sua organização curricular, a Escola funciona com o sistema de Ciclos, uma proposta da rede municipal de ensino de Belém. Proposta vista com bons olhos pela diretora da escola, que julga ter sido um avanço, pois “trabalha com a auto-estima do aluno, a não retenção, além de flexibilizar a avaliação que não funciona

com um só instrumento como prova escrita, mas uma avaliação participativa e contínua, em que todos são avaliados”.

A Escola trabalha com a organização do currículo baseada em temas geradores que foram decididos no Projeto Político Pedagógico. Os temas geradores — solidariedade, meio ambiente, sexualidade e cidadania — são trabalhados pelos educadores durante o ano letivo, distribuídos nos vários conteúdos que fazem parte das várias áreas do conhecimento, proporcionando assim uma aula interdisciplinar, contextualizada com a realidade do aluno.

É importante frisar que a SEMEC mantém a Hora Pedagógica (HP) que serve como momento de planejamento, reflexão e discussão com seus pares sobre a prática pedagógica e suas dificuldades. Adicionado a isso a Escola Ciclada da atual gestão mantém o ECOAR como formação continuada em que os profissionais se reúnem, geralmente no Instituto Superior de Educação da Amazônia (IESAM), de acordo com seu distrito, para as discussões, avaliações e novas propostas que possam viabilizar com sucesso os processos de ensino e de aprendizagem.

Apesar de todos os professores terem o momento reservado ao planejamento (HP), a maioria deles não utiliza esse horário para tal, resultando que a maioria improvisa as aulas e uma minoria planeja suas aulas em casa, nos finais de semana, por meio de pesquisas com utilização do livro didático adotado e outras obras que a escola e os professores possuem. Tal fato parece ser uma rotina cristalizada na cultura da escola. Pede-se a HP, mas o objetivo é desvirtuado ou simplesmente deixa de acontecer.

Por ter um Conselho Escolar atuante, formado com integrantes da comunidade, a Escola Angelin programa atividades que possam trazer a comunidade para dentro da escola, participando de eventos, tais como: torneios, feiras, festas juninas e confraternizações.

Como desdobramento disso qualquer problema, e não só o financeiro, é discutido com o Conselho Escolar e com a comunidade. O que faz com que aos finais de semana funcione o “Programa Escola Aberta”, financiado pelo Governo Federal, onde acontecem oficinas de várias modalidades, inclusive artísticas, esportivas, profissionais e culturais que atendem à comunidade local (moradores numa faixa etária de 7 a 50 anos).

Como em qualquer escola de periferia, os problemas não são poucos; falta segurança e o desemprego em massa proporciona outros problemas que agravam o

bom andamento das atividades escolares. Frequentemente há confrontos de “gangues” e atos de violência no entorno da escola. Felizmente, a escola mantém uma relação de afinidade com a comunidade, fortalecendo assim a guarda do patrimônio predial e o curso das aulas. De certa forma, a escola ainda é respeitada pelos laços escola x comunidade.

Os Professores Pesquisados

Fizeram parte deste estudo 15 professores com idades entre 33 e 49 anos, 13 de naturalidade paraense, um carioca e um maranhense; dois do sexo masculino e 13 do sexo feminino. O critério de escolha dos professores se deu porque acompanharam o movimento histórico do ECOAR, proporcionado pela SEMEC, e participaram do Quarto Curso ECOAR sobre a temática Educação Ambiental, no período de 26 a 31 de maio de 2008, em horário integral, com carga horária de 48 horas; eu também participei deste curso.

O total de professores participantes do curso são 15, mas após a coleta de dados via grupo focal selecionei dois professores que foram entrevistados individualmente.

Após o término do quarto curso ECOAR fui até o grupo base que organizou o evento e solicitei autorização para ter acesso ao diário-de-bordo, documento utilizado pelos professores nos dias de formação continuada e onde são feitas as devidas anotações em relação aos projetos a serem viabilizados no ambiente escolar. Inicialmente eu tinha o diário-de-bordo como documento de análise para esta pesquisa, porém aos poucos fui percebendo que por ser muito lacônico não dava conta de responder as questões norteadoras desta pesquisa.

No mês de junho de 2008 novamente procurei a Escola Guajará e solicitei autorização para desenvolver a pesquisa. Com a autorização da gestora passei a acompanhar alguns momentos das atividades realizadas pelos 15 professores que participaram do ECOAR. Conversei com os professores e estes concordaram em colaborar com este estudo. Os professores assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido concordando em participar como sujeitos desta investigação.

No início do mês de agosto com a qualificação desta pesquisa fui orientado a realizar entrevistas com os professores e a utilizar a técnica do grupo focal. Nesse movimento viajei para o Rio de Janeiro e lá cursei disciplinas na PUC-Rio num

convênio com o PROCAD-Amazônia (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica), no período de agosto a dezembro de 2008.

De volta a Belém; no período de 13 a 16 de janeiro de 2009 participei da jornada pedagógica na escola pesquisada. O ano letivo na Escola Guajará iniciou-se em fevereiro de 2009 e fui montando um roteiro para aplicação da técnica do grupo focal. No dia 26/03/2009 reuni, com autorização da direção escolar, os 15 professores em dois grupos. O primeiro grupo pela manhã com sete professores e o segundo grupo à tarde com oito professores. Gravei todo o evento e disse que poderia precisar de um novo encontro; neste momento senti certa recusa dos professores em ter uma próxima sessão.

A técnica do grupo focal é derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvida na psicologia social. Para Gatti (2005), a técnica do grupo focal é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, idéias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções e os porquês de determinados posicionamentos.

Enquanto pesquisador assumi a função de moderador do grupo focal e uma professora readaptada que trabalha na secretaria da escola como assistente administrativo assumiu a função de anotadora das falas significativas dos professores. Os dois momentos ocorreram na biblioteca da escola ao redor de duas mesas redondas e grandes. Cada evento teve a duração de duas horas. O realizado pela manhã iniciou às 9:00h e terminou às 11:00h. Já o da tarde começou às 17:00h e terminou às 19:00h. A técnica aconteceu em um ambiente harmonioso, em meio a uma ampla discussão.

No decorrer do processo de escuta dos professores eu, enquanto moderador precisei intervir nas falas dos professores em alguns momentos para que não se afastassem muito do tema; houve um certo momento que começaram a falar muito sobre o Espertise⁴; expliquei que esta formação não era alvo da minha investigação.

O movimento de realização do grupo focal foi interrompido no mês de abril quando a escola pesquisada sofreu atos de violência. A violência aqui destacada na escola, não é entre a comunidade escolar (professores, alunos e funcionários), mas

⁴ Denominação dada ao programa de formação continuada direcionado exclusivamente aos professores da SEMEC que trabalham com o Ciclo Básico I – 1º ano

externo a escola. Desde 2005 a escola vem sendo vítima de assaltos e de vandalismo, estes crimes tornaram-se mais frequentes a partir de 2008, foi um ano bem complicado para a escola. Os assaltos a mão armada são recorrentes.

A violência na escola trouxe outras consequências como; a reunião de pais e professores que viam apenas como solução o fechamento da escola, já que a prefeitura não deu a devida atenção para a violência, e por medo de repressão por parte dos assaltantes que residem nas proximidades da escola.

Os professores e a comunidade escolar resolveram reivindicar mais segurança para o local e paralisar suas atividades por um período de 15 dias; que motivou a não continuação da técnica de coleta de dados nesse espaço de tempo. Logo a seguir houve o período de avaliação. Ao checar os dados coletados por meio do áudio senti necessidade de retornar à escola no mês de maio/2009 e resolvi mudar a técnica de coleta dos dados, utilizando a entrevista semiestruturada.

A escola Guajará atende os ciclos básicos I e II; no primeiro ciclo temos 1º, 2º e 3º anos, que correspondem à alfabetização, 1ª e 2ª séries; no segundo ciclo temos 1º e 2º anos, que correspondem a 3ª e 4ª séries. A escola atende também educação infantil e educação de jovens e adultos, no entanto me detive em pesquisar apenas professores que atuam nos ciclos básicos I e II.

No sentido de preservar as identidades dos sujeitos, utilizei nomes fictícios que estão relacionados a nomes de músicas, filmes, poemas e poesias que foram utilizadas ao longo dos módulos do curso ECOAR. Foram dois professores que participaram das entrevistas dialogadas: 1) Borboleta (Marisa Monte) e 2) Pauapixuna (André e Ruy Barata). A escolha das duas professoras se deu por se destacarem em suas falas no momento de aplicação do grupo focal. Ambas apresentaram condições necessárias e disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

O quadro abaixo aponta a relação de todos os 15 profissionais participantes por nome fictício⁵, idade, formação e ciclo ou área de atuação.

Nº	PROFESSOR	IDADE	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO
01	Borboleta	33 anos	Magistério	CF I – 1º Ano
02	Narizinho	39 anos	Letras	CF I – 2º Ano

⁵ Por questões éticas, decidi com os sujeitos substituir o nome próprio dos entrevistados (a substituição escolhida foi de comum acordo entre pesquisado e sujeitos pesquisados). O mesmo foi acertado quanto ao nome da escola campo da pesquisa.

03	Pauapixuna	49 anos	Magistério	CF I – 3º Ano
04	O Menino Azul	38 anos	Pedagogia	CF II – 1º ano
05	O Lutador	42 anos	Pedagogia	CF II – 2º Ano
06	Palavras	40 anos	Psicologia	Sala de Leitura
07	Gaia	37 anos	Magistério	CF I – 1º Ano
08	Caderno	41 anos	Educação Física	Educação Física
09	Passaredo	38 anos	Magistério	CF I – 1º Ano
10	Sete Minutos	33 anos	Letras	CF I – 3º Ano
11	Central do Brasil	34 anos	Pedagogia	Informática
12	Malandragem	35 anos	Magistério	CF I 2º Ano
13	A Princesinha	43 anos	Educação Artística	Artes
14	ABC do Sertão	41 anos	Pedagogia	CF II – 1º Ano
15	Monte Castelo	45 anos	Pedagogia	CF II – 2º Ano

Quadro 1 - Professores Participantes do Curso de Formação Continuada da Escola Guajará
Fonte: Secretaria da Escola Angelin.

Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

O estudo foi desenvolvido por meio de dois instrumentos de recolha de material: o grupo focal e a entrevista semiestruturada. Para ambas as técnicas elaborei um roteiro com questões abertas a respeito da formação continuada (em anexo). A entrevista semiestruturada foi fundamental para entrecruzar os dados do grupo focal e aproximar os discursos dos professores acerca da formação continuada e suas práticas em sala de aula. Todos os momentos em que estive no espaço do ECOAR e na escola pesquisada também foram fundamentais para embasar os resultados deste trabalho.

A Entrevista com roteiro semiestruturado é uma técnica colaboradora nesse processo para todos os objetivos porque, de acordo com Lüdke & André (1986), esta proporciona um clima de interação entre os envolvidos criando-se assim uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. A Entrevista Semiestruturada, segundo Triviños (1987), valoriza a presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Para Triviños (1987) a Entrevista Semi-estruturada é uma técnica que:

[...] mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permitem a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada [...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores (p. 152).

A Discussão em Grupo através do Grupo Focal é mais um recurso metodológico de coleta de dados que ajudou, a partir do diálogo, estabelecido num clima de confiança e reciprocidade contribuir para ampliar o leque de informações e compreensão dos dados, fatos e fenômenos que puderam elucidar os questionamentos colocados em forma de problemas na pesquisa.

As entrevistas com as duas professoras foram realizadas no período de 11 a 15/05/2009 e foram gravadas em aparelho MP5. A escuta das falas e as transcrições foram realizadas durante todo o mês de junho/2009.

As duas professoras mostraram disponibilidade em colaborar com a pesquisa, permitindo-me que as escolhessem para entrevista. Utilizei o mesmo roteiro do grupo focal e num processo dialógico conseguimos esclarecer as falas dos professores anteriormente transcritas enquanto resultado do grupo focal. As entrevistas aconteceram na sala dos professores da escola pesquisada em três momentos. Num primeiro momento com uma professora no intervalo do recreio do turno intermediário do dia 11/05/2009. No mesmo dia à tarde entre 17:00 e 18:00h continuei a entrevista com a mesma professora. A outra professora só foi entrevistada no dia 15/05/2009 no 3º turno à partir das 15:00h e durou em torno de 45 minutos.

A técnica do grupo focal e as entrevistas possibilitaram que as respostas fossem espontâneas e mais elaboradas.

O roteiro de entrevista foi organizado com seis perguntas que foram respondidas a respeito da formação continuada:

- Qual a relação entre o discurso da formação continuada e a sua prática pedagógica desenvolvida na escola?
- Em que momento os discursos da formação do ECOAR e da sua prática de sala de aula se distanciam ou se aproximam?
- Até que ponto você se apropriou do que se propõe a formação continuada do ECOAR enquanto suporte do exercício docente?
- Quais as reais dificuldades em se implementar na escola as teorias ou princípios adquiridos na formação continuada do ECOAR?

- Como você avalia o ECOAR?
- O que deve continuar e o que deve modificar no ECOAR?

Análise dos Dados

A análise dos dados do discurso mostra, então, o que as pessoas pensam e, também, o que as pessoas não sabem que pensam. Em outras palavras, o discurso mostra o posto e o pressuposto. Nesse sentido no ato da enunciação, o falante produz três fenômenos constitutivos da enunciação enquanto ato. No primeiro caso, ele se constitui sujeito, o enunciador. Em segundo lugar, ele constitui o outro diante de si, como interlocutor, o que constitui uma situação de interação. Finalmente, tem-se o referente, o conteúdo do discurso da fala dos dois primeiros.

Cada episódio do discurso passou por diversas leituras visando identificar o referente presente no discurso do sujeito. Em seguida os conteúdos/referentes foram agrupados e organizados em eixos temáticos emergidos das falas significativas.

Emergiram cinco eixos temáticos resultado do entrecruzamento dos dados das entrevistas e da discussão do grupo focal. Objetivando que o sujeito em sua fala descrevesse como concebe cada referente não perdendo de vista de que estes referentes ensejam que diferentes vozes enunciem de diferentes lugares o sentido atribuído a formação continuada dos professores do ECOAR. Finalmente foi atribuído um sentido teórico aos dados para a análise e interpretação dos discursos nas proposições teóricas de Bakhtin.

Neste sentido, delineando as vozes do discurso dos professores da escola pública municipal de Belém, fiz um entrecruzamento entre o discurso construído e o que se pratica no dia-a-dia da escola pesquisada.

Cada participante/informante construiu suas réplicas na rede de relação com o outro, construindo uma compreensão entre seus interlocutores. A compreensão em uma linguagem bakhtiniana corresponde a duas consciências, dois sujeitos, o que implica uma forma de diálogo: consiste em opor ao interlocutor a sua contrapalavra (BAKHTIN, 1992). A compreensão implica identificar também os subtextos, as intenções que não estão explícitas – os não ditos.

O caminho metodológico parece complexo, pois ao final do processo temos diante de nós um material indicador de que falta terminar o sentido, este foi

organizado e analisado para encontrar os rumos de uma interpretação capaz de apontar o trabalho aos profissionais que dele participaram.

Estrutura do texto

O estudo encontra-se organizado em: introdução, duas sessões e considerações finais. As sessões estão embasadas em autores que discutem a formação continuada.

A sessão um trata da formação continuada de professores, nesse movimento privilegiei algumas vozes em autoria como a que preconiza Antonio Nóvoa em relação à formação em um sentido amplo. Nesta sessão, retomo ao que dialoga Phelippe Perrenoud, ao abordar as competências relacionadas ao aprender e ao ensinar. Continuo falando da base de construção do programa ECOAR, tendo como fonte o encontro/confronto entre “vozes”, que podem estar presente e/ou distante, e que os sentidos assim produzidos inscrevem-se na comunicação escrita de Pedro Demo e da teoria construída por Paulo Freire. Ainda discuto sobre os ciclos de formação da Educação Básica, com a contribuição de Paulo Freire, Miguel Arroyo e Andréia Krug. Ao deslocar estas discussões para a Escola Ciclada em Belém, busco as fontes produzidas ao longo da gestão do PT em Belém, por meio dos Cadernos de Educação.

Na sessão dois apresento os resultados da coleta de dados, a análise e a discussão sobre os dados a partir da problemática apresentada que é a formação continuada por meio dos discursos dos professores da escola municipal Guajará. Vale ressaltar neste momento que o foco da minha investigação é estudar a formação continuada dos professores com base no ECOAR, decidi fazer um recorte temporal, ou seja, não pesquiso o ECOAR em todos os seus módulos, mas tão somente as atividades desenvolvidas no ano letivo de 2008, uma vez que já existe na própria UEPA pesquisadores que situaram resultados de pesquisa em anos anteriores a 2008 sobre as ações do ECOAR.

Nesse sentido foram mobilizados e apropriados dos dados coletados uma instância de produção de sentidos e de constituições de subjetividade que ancoram indícios de idéias da formação continuada que categorizadas expressam e dão sentido ao mundo dialógico de cada sujeito em seus depoimentos em umas entrevistas ou discussões do grupo focal e vão em seus discursos paulatinamente

transformando as palavras alheias em palavras próprias. Alheias uma vez que somos povoados por múltiplas vozes com as quais elaboramos o mundo e nos elaboramos nesse mundo que é a palavra alheia.

ECOAR, ressoar, repercutir no espaço e no tempo presente das escolas da rede municipal de educação do município de Belém. São idas e vindas, um vaivém cujo propósito mais relevante é a aproximação tão estreita quanto possível entre os estudos teóricos e a prática escolar dos professores.

Nas considerações finais, faço uma reflexão sobre a formação continuada, assim como revelo a importância da participação dos professores da escola Guajará. E por fim, a relevância de estudar a formação continuada por meio dos discursos dos professores que participam desta formação, sobretudo de se buscar outros estudos acerca da formação continuada.

1. A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Outrora apóstolos das luzes, os professores viram-se agora olhados e acusados como meros agentes de reprodução. Não espanta que, desde então, a profissão docente tenha mergulhado numa crise de identidade que dura até hoje. Antonio Nóvoa (1999, p.25).

1. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Refletir acerca da formação atual de nossos professores requer que se vislumbre primeiramente o contexto histórico da formação destes no Brasil. Conhecemos, por intermédio da história, o processo de aculturação indígena sofrido no Brasil-Colônia, bem como a instalação da Companhia de Jesus, representada pelos jesuítas, e que se fez a responsável por catequizar os índios.

Somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas. Nesse momento histórico, ainda não havia a escolarização de um modo efetivo, ao menos não para os índios. Os colégios jesuíticos, instalados no país a partir de 1570, visavam à formação da elite colonial, iniciando, dessa forma, a elitização do ensino brasileiro. Enquanto aos negros, índios e mestiços destinava-se a formação para o trabalho braçal, a elite era preparada para o trabalho intelectual. Tal herança elitista foi tão forte que até hoje, mais de 500 anos depois, ainda vigora no país o sistema do “apartheid” educacional.

A expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos de predominância em nossa educação, faz com que se inicie nesta colônia um processo de laicização da instrução com o envio de professores régios. Com a vinda da família real para o Brasil e com o país transformado em sede da Coroa Portuguesa, passa-se por uma série de modificações, especialmente no setor intelectual.

Destacam-se a criação da Biblioteca Pública (1810) e a do Museu Nacional (1818), a circulação do primeiro jornal, A Gazeta do Rio (1812), e da primeira revista, As Variações ou Ensaio de Literatura (1813). No âmbito educacional propriamente dito, com vistas à unificação do sistema de ensino, houve a adoção de métodos unificadores, para que a pluralidade de formação (na família, na igreja, em preceptores particulares etc.) pudesse ser única. Contudo, o sistema de ensino ainda se fazia incipiente.

Somente a partir de 1827, com a implantação da Lei Geral do Ensino, única lei geral relativa ao ensino elementar até 1946, houve uma organização docente no Brasil. Para Ribeiro (1998), “Esta [lei] era [...] onde estavam presentes as ideias da educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo

seletivo [...]”. Nesse contexto surge, em 1835, a primeira escola normal brasileira, em Niterói, Rio de Janeiro, com o objetivo de melhorar a formação docente, cuja modalidade de ensino tinha duração de dois anos em nível secundário.

Para Nóvoa (1999), no triângulo pedagógico, o professor ocupa o “lugar do morto”, uma vez que tal tendência consolida o eixo saber–alunos e constitui um poderoso instrumento de inovação e mudança por se questionar aí a forma como se constrói discursos teóricos que têm subjacente certa desvalorização da relação humana e das qualificações dos professores. Nesse sentido, o autor acredita que “É difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores” (*Idem, Idibem*, p. 08). A base dessa pirâmide são o saber e os alunos; o professor torna-se morto porque apenas transmite o conhecimento.

Ainda nessa metáfora, também o triângulo relacionado aos modos de organização do sistema educativo e mais uma vez apresenta os professores como “lugar do morto” porque se privilegia o reforço dos laços entre o Estado e os pais/comunidades. Após um longo tempo de afastamento entre o Estado e os pais/comunidades, hoje se reconhece a necessidade da presença mais ativa dos pais e da comunidade local na organização da escola.

O curioso é que só se atentou para isso a partir da privatização do ensino, no sentido de concretizar a ideia de uma educação “a serviço dos clientes”. Neste sentido, se impõe às escolas uma lógica de mercado dentro de uma eficácia que alija o trabalho pedagógico. Fica em cheque se o papel dos pais e das comunidades na gestão dos assuntos educacionais consegue reduzir o poder dos professores neste processo.

Nóvoa (*Idibem*) também nos aponta o triângulo do conhecimento. E mais uma vez o professor senta-se no “lugar do morto”. Há uma desvalorização do saber experiencial dos professores em desvantagem ao saber científico. Os especialistas em ciências da educação desvalorizam a prática pedagógica dos professores das séries iniciais, inclusive não os permitindo que lecionem em instituições de ensino superior.

A partir dos triângulos apresentados podemos nos incursionar no processo histórico de profissionalização dos professores que anunciou transformações quando o Estado passou a controlar o corpo de professores laico, sem haver mudanças significativas nas normas e valores originais da profissão docente. A gênese da profissão de professor teve lugar nas congregações religiosas, ao longo

dos séculos XVII e XVIII, sob o comando dos jesuítas, embasada por um corpo de saberes, técnicas, normas e valores específicos da profissão docente.

É importante destacar que este corpo de saberes e técnicas foi construído por teóricos e especialistas distantes do “mundo dos professores” (NÓVOA, 1999, p.16). Sendo assim, os professores que antes seguiam os preceitos da Igreja passam depois a executarem o que é determinado pelo Estado sem, no entanto, abandonarem as origens religiosas. Segundo Nóvoa (*Idibem*, p. 16), esse arraigado estigma religioso da igreja permanece “nas décadas de viragem do século XIX para o século XX, a época gloriosa dos Congressos de Professores que constituíram verdadeiros ‘laboratórios de valores comuns’”.

O exercício da atividade docente torna-se profissional, a partir do final do século XVII, quando o Estado exige que o professor só exerça a profissão se for portador de uma licença ou autorização concedida pelo próprio Estado. Este documento funcionava como um aval do Estado aos grupos docentes que adquirem uma legitimação oficial da sua atividade. Enquanto profissionais designados pelo Estado, os professores passam a ocupar um lugar político na estrutura da escola e nas diversas camadas da população que são atingidas pelos ideários escolares, e neste tornam-se agentes culturais e, por conseguinte, agentes políticos no percurso de desenvolvimento da sociedade.

Apesar de ser um projeto antigo, a criação de instituições de formação (as escolas normais) só será efetivada em pleno século XIX. Criam-se novos conhecimentos pedagógicos dentro de uma ideologia comum da produção profissional docente. Estes professores formados nas escolas normais a partir da segunda metade do século XIX fixam uma imagem representativa na sociedade:

não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia (NÓVOA, 1999, p.18).

Como podemos ver há uma preocupação do Estado em consolidar uma identidade profissional para o professor. Sabemos que até hoje se busca uma identidade para esse profissional e na virada do século XIX para o século XX tínhamos um dilema maior que era relacionado ao gênero: tornava-se preconceituoso ter um professor do sexo masculino nas turmas da escola normal.

Ribeiro (1998) faz uma crítica à escola normal por seus cursos serem instáveis e por somente em 1880 passarem, em São Paulo, a ter duração de três anos. As escolas normais, segundo a autora, apresentavam alguns problemas: quanto à programação, detalhavam desnecessariamente alguns aspectos e tratavam superficialmente de outros; por serem noturnos e, portanto, terem poucas aulas práticas; pela não garantia de profissionalização; e pelo mau preparo dos professores.

Cabe aqui uma breve reflexão. Somente depois de trezentos anos de sua “descoberta” é que o país recebeu o primeiro espaço unicamente destinado à formação de professores. Alguns pesquisadores questionam: como sobreviveu a educação brasileira durante todo esse tempo. Haveria algum motivo político para que se promovessem mais de trezentos anos de alienação cultural. Em qual contexto político-econômico estava calcado esse atraso no interesse de formar os professores? E agora, com esse “novo” espaço de formação, a Escola Normal realmente estaria formando ou deformando seus egressos.

Em 1845, a educação era vista como uma forma de conter os “bárbaros” que ameaçavam a ordem social. Assim, pondo-os na escola, a sociedade estaria “fazendo seu papel” de garantir o acesso à “civilização”, a fim de controlar a população. A educação estaria assumindo um de seus papéis mais cruéis que é o de reprodutora de classes sociais. Voltariam, então, a aplicar a educação de Roma quando da conquista dos espanhóis.

Nesse contexto histórico e de busca pela dominação por meio da instrução é que surge a Escola Normal brasileira. Muito mais do que dotar os seus egressos de conhecimentos necessários para se exercer a profissão de professor, tal espaço formativo tinha um forte cunho ideológico. Para os governantes da época, a educação era uma forte arma para se conhecer e controlar o povo e, assim sendo, os professores que estavam sendo formados precisariam comungar da limitação de pensamento e da ausência de idéias reflexivas acerca do contexto político-social vigente.

Ao olhar a perspectiva histórica, que nos dá uma breve noção de como se iniciou o processo de formação dos professores brasileiros, torna-se fácil perceber por que estamos mergulhados atualmente nesta “babel” de cursos de formação, os quais pouco ou nada formam e que a cada dia diminuem mais o papel do professor e despejam no mercado milhares de mentes não-reflexivas, por ter-lhes sido negado

o direito de pensar. Seja porque os cursos de graduação possuem uma carga horária muito reduzida e distante da realidade vivenciada na contemporaneidade pelas escolas brasileiras, seja porque muitos recém-formados concluem a graduação sem terem passado pela prática pedagógica, no sentido de entenderem como se dá a relação teoria e prática na vida de professor.

Em meio ao esforço de construção dos cursos normais surgem os movimentos associativos que buscam conscientizar os trabalhadores da educação a se consolidarem enquanto grupo profissional. Com as associações de professores criam-se um conjunto de normas e valores e a escola se vê em meio a grandes progressos, tendo como agentes causadores os professores. Exemplo disso foi o movimento da Escola Nova (Século XX, década de 20) que conjugou projetos culturais, científicos e profissionais em prol de uma ciência social e humana, a Ciência da Educação.

Tais projetos influenciaram o grande acontecimento da década de 30 para a teoria educacional: a fundação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), realizando um antigo sonho de Benjamin Constant. Em 1944, o Inep inicia a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, que se constitui, desde então, num precioso testemunho da história da educação no Brasil, fonte de informação e formação para os educadores brasileiros.

Os frutos da Escola Normal não poderiam ser diferentes. Os professores formados pelos seus bancos estariam responsáveis pela formação inicial das primeiras séries do ensino fundamental e assim o foi até o desaparecimento da Escola Normal com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, que prevê em seu artigo 87 a instituição da Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Sendo assim, estipula o parágrafo 4º que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1997, p. 52).

A Escola Normal não conseguiu libertar-se do caráter elitista que lhe foi concedido quando da sua criação. Muitos de seus egressos estariam em uma sala de aula simplesmente em caráter de transmissão de conteúdo, sem ao menos se preocuparem em formar a consciência crítica de seus alunos. Muitos, também, não procuraram na formação continuada, tampouco no ingresso em uma graduação, o complemento de sua formação inicial. Contentaram-se com os ensinamentos que lhes foram dados e estes eram transmitidos aos seus alunos.

Os professores, frutos dessas instituições, concluíam o curso de magistério e imergiam em um mercado de trabalho muitas vezes diverso daquele “mundo encantado” que lhes era mostrado em aulas como psicologia e filosofia da educação ou metodologias. Aos poucos estes percebiam que educar era mais do que fazer lindos painéis com motivos diversos. Educar exigiria deles uma visão política, que lhes foi negada nos bancos escolares. A “duras penas”, aprenderiam que educar é ter compromisso social, é uma incansável busca por um ser melhor. Mas será que todos aprenderam? Será que compromisso e visão política chegaram a fazer parte de seus dicionários?

Creio que não. Se isso houvesse acontecido, o desânimo não se haveria instalado nas séries iniciais do ensino fundamental. Não seria possível encontrar tantos “analfabetos funcionais” ocupando hoje os bancos dos mais diferentes níveis de ensino.

Concordo com Demo (2000b) quando afirma que “tem-se a impressão de que houve uma aceitação social de que para as primeiras séries do ensino fundamental, basta profissional menor”, estabelecendo a mesma iniquidade social com a qual todos convivem, mesmo os que se dizem decididos a combater as desigualdades de classe.

Desde a criação da Escola Normal, observa-se que a formação dos profissionais da educação sempre esteve fadada a segundo plano nas políticas públicas de educação. Tais políticas encontram-se fortemente vinculadas aos interesses externos à educação e que, por isso, não formam adequadamente os docentes.

Aguiar (*apud* SGUISSARDI, 2000) menciona que “pauta-se esta reforma [educacional], tal como vem ocorrendo na maioria dos países da América Latina, por referenciais comuns, cujos nexos podem ser encontrados nas orientações de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, BID, UNESCO e Cepal.”

Em uma análise dos currículos da Escola Normal, percebe-se, claramente, que há um excesso de técnica, mas o humanismo e a aplicabilidade não caminharam juntos para formar o profissional que se espera neste contexto de modernidade no qual estava inserida. Demo (2000b) comenta que os professores separam totalmente a teoria da prática: ao mesmo tempo em que imaginam saber defender a idéia do projeto pedagógico, não o colocam em nenhum lugar prático, onde tenham que o aplicar.

A própria formação em nível de 2º grau não preparava o professor para a heterogeneidade social e cultural que iria encontrar e enfrentar na escola: em outras palavras, o curso normal não qualificava, ou seja, o professor, ao chegar à escola, nem dispunha de uma visão teórica abrangente sobre a prática pedagógica, nem conhecia a realidade da escola e sua prática concreta. Ao invés da teoria-prática dinamicamente articuladas, o que se adquiria na escola normal eram discursos e técnicas.

O caos instalou-se com mais veemência na educação brasileira. As classes pobres, fadadas à educação pública, eram realmente instruídas ou, melhor dizendo, adestradas por um professor muitas vezes insatisfeito com sua posição social, mas acomodado, fruto de uma política neoliberal de exclusão das massas. Em um país como o Brasil — que engatinha no setor social e sobrevive à custa de empréstimos milionários dos gestores internacionais — obter graduação secundária em um curso técnico, com o qual aos dezessete, dezoito anos já se poderia ingressar no mercado de trabalho era realmente uma forma de “garantia” de se ter um mísero salário no fim do mês.

Demo (2000b) define tal exercício do magistério como “[...] uma profissão decadente, mal paga e mal vista”. A acomodação de muitos professores, os quais permaneceram durante décadas sem importar-se com a formação continuada, e muito menos com a busca por uma graduação universitária, somente foi abalada com a LDB 9394/96, a qual tece algumas considerações acerca da formação de professores: a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ainda a LDB, em seu artigo 87, previa um prazo de dez anos, a partir do qual só seriam admitidos professores habilitados em curso superior. Essa iniciativa, embora tenha causado expectativas de reais reformas educacionais e de melhora no panorama educacional do país, maquiava interesses externos relacionados com o Banco Mundial e outros órgãos financiadores da educação brasileira. Essa mudança priorizava um “avanço” quantitativo em nossa educação, esquecendo-se da qualidade. De todo modo a Lei 9394/96 maquiava, ao meu ver, uma nova educação, literalmente, “para inglês ver” e que se perdeu em meio a tantas mudanças,

negociatas políticas e interesses de setores públicos e privados, que vislumbraram na nova LDB um novo filão financeiro.

Com tal ato, jogaram-se fora anos de Habilitação Magistério como se o problema fosse o curso. Durante muitos anos, como já citado, a Escola Normal foi vista como um “cano de escape”, pois o referido curso passou a ser procurado por uma clientela que via no magistério a saída para um possível desemprego, o que fez com que a vontade de ser educador e a motivação para atuar na docência não fossem os principais objetivos dos ingressos.

Esse fato tem seu reflexo na base curricular dos cursos da Escola Normal. Eram priorizadas disciplinas do núcleo comum, e as específicas e humanistas fadadas, muitas vezes, ao último ano, juntamente com o estágio supervisionado. Assim, anualmente eram “despejados” no mercado de trabalho profissionais com o mínimo de conhecimentos didáticos e metodológicos, que não conseguiam estabelecer uma relação entre teoria e prática. E, para reduzir ainda mais a função social desses profissionais, não possuíam formação política – herança do século XIX – e reduziam-se a meros transmissores de conteúdos, seguindo modelos prontos, não questionadores, não conduzem seus alunos aos questionamentos e não percebem a importância da reflexão em sua prática.

Mas, após a implantação da nova LDB tudo o que levaria a uma mudança na formação do educador teve alguns impactos na qualidade dessa formação. Essa lei prevê, como já mencionamos, a obrigatoriedade do curso superior para ser docente das séries iniciais do ensino fundamental. Surgem, então, novos espaços de formação. Nesse contexto, buscando facilitar o acesso ao ensino superior, um modelo que prioriza a certificação em detrimento à qualidade de ensino, o Estado, por meio da LDB/96, amplia o leque de instituições superiores que poderiam estar qualificando o acadêmico para o mercado de trabalho. Abrem-se, então, muitas possibilidades de formação superior, dentre elas os Institutos Superiores de Educação.

Somente com a publicação do decreto n.º 3276, em 6 de dezembro de 1999 que estes, juntamente com os Cursos Normais Superiores seriam denominados, pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, os responsáveis pela formação dos docentes da Educação Básica, retirando o *locus* de tal função do Curso de Pedagogia, o qual estaria destinado a formar “cientistas da educação” (AGUIAR *apud* SGUISSARDI, 2000) e não mais docentes. Fragmentar a formação

de professores, deixando de observar o modelo humboldiano de universidade, o qual prevê a contínua associação entre ensino, pesquisa e extensão, oferecendo aos professores de séries iniciais espaços somente de ensino, é retroceder à mera transmissão, sem pesquisa, sem produção de novos conhecimentos, sem reflexão: somente adestramento.

Os Institutos Superiores de Educação têm a autonomia de ofertar curso Normal Superior, para a formação de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, cursos de licenciatura, para a formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e médio, e seriam, conforme o Artigo 45 da LDB, responsáveis por programas de formação continuada para a atualização de docentes da Educação Básica. Contudo, ao contrário de um processo lógico de ouvir as partes envolvidas em tal processo de criação de um novo espaço formador de professores, a “malha” dos Institutos Superiores foi tecida nos gabinetes, respeitando apenas interesses governamentais e financeiros.

Essa atitude comprova a hegemonia do Estado perante as decisões relativas à educação e o descaso do sistema com a formação daqueles que serão responsáveis pela formação da massa. É notório o descaso com a formação intelectual no país. Quando se pensa em um curso de menor duração, pensa-se somente em cumprir pré-requisitos exigidos por agentes externos. Ignora-se e destrói-se, ainda mais, a profissão do professor, a qual é vista sob o estigma de uma profissão menor. Alguém proporia encurtar a formação inicial de um médico...?

Tais reformas, movidas por interesses, que não são os de caráter pedagógico, somente contribuem para o círculo vicioso: má formação sinonímia de baixos salários, baixa auto-estima, baixo status social etc. Calar-se diante de tais reformulações é ser conivente com a teoria do pouco. Pensar no Pedagogo como um cientista da educação, o qual estaria “proibido” de atuar na docência da Educação Básica, é pensar em docentes que não necessitariam refletir sobre sua prática, tampouco investir em pesquisa.

Contudo, com a obrigatoriedade, proposta pela nova LDB, de os professores deixarem de ser somente polivalentes e buscarem a especificidade de um curso universitário (leia-se Licenciatura e/ou o Curso Normal Superior), o ensino deparou-se com outros problemas. Além do inchaço dos bancos universitários – quantidade nem sempre será sinônimo de qualidade – muitos dos que hoje ocupam uma vaga nas licenciaturas não almejam a profissão de professor. Têm, sim, a expectativa de

serem biólogos, geógrafos, matemáticos, historiadores ou lingüistas. Ingressam, muitas vezes, em tais cursos, por serem menos concorridos no vestibular e vislumbram a chance de, após concluírem a graduação, trabalhar em qualquer outra ramificação que lhes permita o curso por eles feito.

Outra desapontante confirmação é que os cursos de licenciatura, como estão articulados, não têm contribuído para reverter tal quadro. Estes, com seu modelo de formação piramidal, colocam as disciplinas teóricas na base da pirâmide, as teórico-práticas, muitas vezes mais teórico do que práticas, ficam com o “meio” da pirâmide, restando aos acadêmicos as disciplinas práticas — estágios — para o final do curso, alargando ainda mais o hiato que há entre teoria e prática. Desta forma, a universidade nada mais faz do que jogar esse profissional, mal preparado, no mercado de trabalho cada vez mais exigente. Segundo Schön (apud PIMENTA, 2002), os professores devem ter sua formação não mais nos moldes de um currículo normativo, o qual apresenta, primeiramente, a ciência para, posteriormente, detalhar sua aplicação e, por último, o estágio. Tal formação, segundo o autor, não contribui, tampouco articula teorias e práticas. Para ele, a reflexão é preponderante nesse processo, pois, refletindo sua experiência, o professor otimiza a reflexão na ação, ato que propiciaria mudanças em suas práticas docentes, que deixariam de ser mecânicas e reprodutivas para serem pensadas e repensadas.

Mais do que criar novos espaços de formação, faz-se necessário um repensar do papel político e pedagógico do professor, repensar este que, pelas colocações feitas, em momento algum foi feito em nossa história da educação brasileira. Formar professores precisa deixar de ser sinônimo de formar reprodutores. “O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes” (NÓVOA, 1995, p. 106).

Os problemas acima citados tiveram graves conseqüências, com as quais convivemos até hoje. Por influência da globalização crescente, e também da concepção de “sociedade do conhecimento”, foi-se exigindo também um profissional global, um aluno global. Nosso modelo de educação já não serve para a economia mundial (talvez nunca tenha servido e nós não quisemos ver). Talvez, daqui para frente, seja necessário repensar o que é educação. Deve-se lembrar que educação, antes de ser um substantivo, deriva de um verbo que remete à ação. Se analisada sua raiz etimológica, *edoceo*, em latim, possui o prefixo grego *edo*, que significa

alimentar-se. Será que muitos não estão morrendo de inanição diante do “pouco alimento” que lhes é dado atualmente nos bancos escolares de diferentes níveis no Brasil?

As questões não são simples, principalmente em relação à educação e ao ensino; na contemporaneidade os professores apresentam uma visão multifacetada que revela toda a complexidade da formação profissional. O que influencia, de fato, a visão dessa complexidade é a expansão escolar, o aumento do pessoal docente com a proliferação de novos *lôcus* de formação profissional, bem como a incerteza quanto às finalidades e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação das mentes dos alunos que nela freqüentam. Estamos todos juntos em um barco e nós, professores, precisamos tomar o leme desse barco, a fim de termos uma direção segura e seguirmos rumo à educação de qualidade que almejamos. É preciso que os profissionais da educação e os formadores desses profissionais compreendam que a educação é um processo de humanização.

1.2 DEFINIÇÃO DOS CONCEITOS BÁSICOS

Quando falo em formação contínua de professores penso num grupo de profissionais que já estão em serviço, participando de um momento de reflexão que pode ter diferentes objetivos, como a atualização de conhecimentos, repasse de novas técnicas, metodologias ou reorientações curriculares, discussão sobre a prática pedagógica, dentre outros. Ações como estas têm sido desenvolvidas com professores, mesmo que de forma desordenada, seja por meio dos diversos sistemas de ensino ou por uma busca voluntária, nos cursos oferecidos por instituições como as Universidades.

Formação Continuada, segundo Formosinho, é :

A formação de professores dotada de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional [...], o desenvolvimento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão (FORMOSINHO, 1991, p. 237).

Para este autor a formação contínua é oferecida a pessoas com experiência de ensino, ou seja, a professores em serviço, uma necessidade que busca para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos, com finalidades individuais e sociais.

Diante da necessidade de formação contínua para os professores, durante todo o seu processo histórico, diversas terminologias e modelos de formação foram incorporados às iniciativas de renovação pedagógica. Diversos são os termos que circulam para determinar a formação continuada dos profissionais de educação. Toda proposta pedagógica tem uma história e, nela, a formação dos profissionais envolvidos está presente de maneira central, sobretudo quando oferece possibilidades de lembrar a trajetória refletindo sobre a prática. A história contada e a prática refletida são substâncias vivas do processo de formação.

Nos processos de formação continuada, também são evidenciadas tensões e questões de natureza política e sócio-cultural, essas duas dimensões afetam as políticas de formação e englobam alguns dos muitos desafios que precisam ser resolvidos.

Ao discutir as terminologias ofereço por considerar que o desenvolvimento teórico dos termos é de suma importância, pois muitas vezes é a partir dos conceitos que se podem inferir as concepções, as ações propostas e as tomadas de decisões.

Os termos são abordados com o intuito de compreendê-los e analisá-los, pois não possuem um único significado, mas representam a abstração da realidade dinâmica, em sua historicidade.

Os termos mais encontrados na literatura científica que se relacionam a formação continuada são:

a) **Reciclagem:** Mais utilizado na década de 80, na educação, o termo era usado no sentido de atualização pedagógica, que se dava por meio de seminários e oficinas, com uma pequena carga horária, sem necessariamente ter um aprofundamento das questões relativas ao processo ensino-aprendizagem.

b) **Treinamento:** O termo treinamento foi mais utilizado na década de 1970, como decorrência da concepção tecnicista de educação. O foco principal do treinamento está na modelagem de comportamentos que depende muito mais de automatismo que de manifestações de interligências.

O termo treinamento foi vinculado à teoria Behaviorista, onde foram desenvolvidas por Skinner diversas experiências sobre o condicionamento dos reflexos. Os resultados dessas experiências (pesquisas) foram usados no processo educativo como "modelagem de comportamentos humanos". O condicionamento de reflexos era feito a partir de um sinal (estímulo) que despertava a ação do sistema nervoso, que imediatamente, emitia uma resposta. Nesse sentido, o "treinamento"

de professores consistira em treiná-los para seguir modelos, onde o comportamento é modelado e reforçado, implicando recompensa e/ou controle. Os objetivos deste treinamento, então, seriam as categorias de comportamento ou habilidades a serem desenvolvidas. Mas, este processo de treinamento, não foi totalmente eficaz, pois, diferentemente dos animais, o ser humano pensa e raciocina.

c) **Aperfeiçoamento:** O termo aperfeiçoamento está ligado ao ato de "tornar-se mais perfeito", "completar o que ainda está incompleto". Consiste numa busca constante pelo docente de melhorar sua prática e reflexões, se colocando no âmbito no qual educação é um processo contínuo e dialético, que se desenvolve a cada dia, na busca de acertos positivos.

d) **Capacitação:** Termo utilizado na busca de capacitação do desempenho profissional, onde são impostos pacotes fechados de formação que são aceitos acriticamente em nome de suposta ou melhoria na educação.

e) **Formação em Serviço:** Segundo Nascimento (2008), esse tipo de formação é utilizado com estratégia de formação continuada, ou seja, as atividades desenvolvidas na formação continuada, que se realizam no próprio local de trabalho e/ou são organizadas e geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte. Esse tipo de formação é muito enfatizado no Plano Nacional de Educação (2003) e na LDBEN 9394/96, como um espaço estratégico para superar os déficits da formação docente.

f) **Educação Continuada, Educação Permanente e Formação Continuada:** Estes termos, segundo Marin (1995), podem ser colocados no mesmo bloco, pois são semelhantes, e se manifestam a partir de eixos de formação de professores voltados para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais e também para os profissionais docentes. Nesse sentido, o eixo do conhecimento é visto como centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem os conhecimentos produzidos na prática dos profissionais de educação. Está vinculado ao fazer pedagógico em constante estudo, nos dias atuais, o termo "Formação Continuada" é o termo mais utilizado no campo da educação, sendo objeto de estudo de diferentes autores e autoras. Dentre outros, Candau (2003, 2008), Demo (1994, 1995a, 1995b, 1996, 1998, 2000a, 2000b, 2006), Formosinho (1991), Fusari (1998) Nascimento (2008), Nóvoa (1992, 1995, 1999, 2002), Perrenoud (1993, 2000a, 2001), etc.

Segundo Candau (2008), a preocupação continuada não é algo novo, e têm sido promovidos pelo sistema de ensino ao longo da história. Para a autora, os modelos clássicos de formação para professores (as), encontram-se presentes nas iniciativas de renovação pedagógica. Dentre esses modelos clássicos e habituais de formação, que têm as universidades como *lócus* tradicional de produção do conhecimento. A autora cita quatro tipos de "modelos clássicos" de formação continuada que têm sido implementada nas diferentes instituições de ensino:

Primeiro - Convênio: Universidades oferecem, em convênios com Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, vagas nos cursos de graduação e licenciatura para os professores em exercício destinado à sua formação;

Segundo - Convênio: Para realização dos cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamentos que são estabelecidos entre Instituições Universitárias de Educação com o objetivo de melhoria da qualidade de ensino. Estes cursos são realizados em regime normal, de caráter presencial, ou à distância, utilizando diferentes estratégias e tecnologias educacionais;

Terceiro - Cursos: Promovidos pela Secretaria de Educação e/ou pelo Ministério da Educação, seja de caráter presencial ou à distância;

Quarto - Ações de Apoio às Escolas: Incluindo componentes de formação continuada de professores sob o *slogan* "adote uma escola". Nesta modalidade Universidades ou empresas "adotam" uma escola ou várias escolas e estabelecem formas específicas de colaboração em diferentes aspectos.

Ainda segundo Candau (*idem, idibem*), a escola onde o docente atua, deve se tornar o *lócus* privilegiado de formação continuada, superando o "modelo clássico" de formação, pois na escola se vivenciam os conflitos, dificuldade e incertezas da prática pedagógica. Para ela, os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano.

A terminologia Formação Continuada, pode ser entendida como muito mais do que uma transmissão de conhecimento. Ela implica atitudes em relação à utilização desses conhecimentos e esse processo se dá ao longo do prazo, estando vinculado ao fazer pedagógico em constante estudo. O termo, portanto, pressupõe os aspectos positivos do aperfeiçoamento e da capacitação, sem as ambigüidades contidas nos outros termos quando utilizados isoladamente. A formação continuada permite aparar as "arestas" políticas e sociais desses dois termos contextualizados.

1.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nas sociedades ocidentais, como a brasileira, o local privilegiado para educar crianças e jovens é a escola. É neste espaço que se processa transmissão/produção/apropriação de sistemas de conhecimentos (bens culturais) altamente valorizados, e onde os bens culturais são materializados pela transmissão de conhecimentos.

Por outro lado, a escola também apresenta uma cultura própria de natureza conservadora e burocrática. É omissa em relação à diversidade que a cerca, pois na medida em que são ultrapassados seus espaços internos percebe-se em torno dessa instituição um mundo vivo e atuante de sobrevivência. Este muitas vezes se encontra presente em seus espaços, pouco percebido e analisado por essa instituição. Um exemplo disso são os vendedores informais, como os bombonzeiros, as bancas de artigos escolares como canetas, e as vendedoras de guloseimas, fora de seus muros e das novidades tecnológicas, provando a complexidade diversificada que a cerca, uma real “inclusão” isolada e ignorada por seus portões fechados. O que se pode extrair de tudo isso é que não adianta mudar a escola, se fora dela a vida continua a mesma. Para mudá-la é necessário mudar a sociedade.

Educação é um processo global da sociedade, que existe na vida de todas as sociedades e extrapola a própria escola. É necessário adjetivar a educação, e nesse contexto se fala da processada na escola: a educação escolar. Esta é mediadora de sistema de conhecimentos socialmente produzidos, embora controlados por grupos e classes dominantes e distribuídos de forma desigual e injusta entre as classes sociais. Mesmo assim, não perde seu caráter socialmente produzido.

Entretanto, existe um processo de desenvolvimento definido pelo processo de maturação do organismo individual, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, tais processos não ocorreriam. Portanto o ser humano precisa da interação com outras pessoas para conseguir desenvolver-se. É interessante observar que,

em situações informais de aprendizado, as crianças costumam utilizar as intenções sociais como forma privilegiada de acesso à informação, aprendem regras dos jogos, por exemplo, através dos outros e não como resultado de um empenho estritamente individual na solução de um problema. Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma produtiva na situação escolar (OLIVEIRA, 2003, p.64).

A escola precisa construir-se enquanto espaço de educação crítica, de participação, dentro de suas limitações. Na luta por uma escola pública e popular é necessário haver um processo progressivo de abertura e inserção comunitária.

Todo povo ou grupo social educa suas crianças e jovens, para que se tornem membros daquele povo ou grupo. Ao mesmo tempo em que produz identidade social ou étnica e socialização do novo membro, permite a sua continuidade enquanto povo ou grupo. No ato educativo, há o ato de cultura, na transmissão/apropriação de sistemas de conhecimentos (valores, religião, arte, ciências, jogos...) do povo ou do grupo social.

Como um processo de desenvolvimento das qualidades latentes da criança, a ação educativa deve garantir que sua natureza, seus interesses e suas experiências infantis sejam totalmente respeitados. Nesse período há o processo de promoção da espontaneidade, portanto é necessário que desde a educação infantil a criança construa seu processo de conscientização.

Uma das formas de minimizar a desigualdade no espaço escolar é por meio da participação nas atividades desenvolvidas, para assim criar meios de o participante tornar-se crítico quanto às ações desenvolvidas e, consciente de poder, tornar-se democrático.

A aprendizagem da criança não é em si mesmo desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa processos de desenvolvimento que precisam da aprendizagem. Assim, a aprendizagem é um momento necessário para que se desenvolvam na criança características humanas não naturais e sim formadas historicamente por meio do ambiente em que estiver inserida.

Como afirma Vygotsky (1991, p.191), "... o aprendizado escolar desempenha um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais (...) por introduzir uma nova estrutura de percepção generalizante e de formação dos conceitos". A interação social histórico-cultural é vista como um processo para compreender este processo de intersubjetividade.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpessoal), e, depois no interior da criança (intrapessoal). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos (*Ibidem*, p. 64).

Ainda hoje existe um contingente acentuado de crianças e adolescentes que não gostam de estudar. Todos precisamos nos educar, embora o processo educativo só se dê se o educando quiser; a motivação precisa ser intrínseca, a punição leva o aluno a estudar para fugir da punição e muitas vezes não para aprender. Ou seja, é necessário que o aluno veja sentido naquilo que ele aprende e cabe à escola criar condições para isso.

Assim, no processo de educação a escola apresenta-se com papel fundamental, deve tornar-se um ambiente agradável em que a criança e o adolescente se sintam à vontade para aprender e, com o passar das fases, crie gosto pelas questões que poderão amadurecer seu pensamento e vontade de crescer, até tornarem-se autônomos, independentes e com responsabilidade.

Na escola, o nexa instituição x educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o educador é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa.

Paulo Freire (2000) defende uma sociedade onde as relações entre os diferentes grupos sejam equitativas e sejam respeitados na sua singularidade e diferença. A escola tem o grande desafio de articular igualdade e diferença, mesmo que para isso ocorram mudanças de atitude, o que se faz necessário quando se quer alcançar hábitos de participação em substituição aos hábitos de passividade.

Para atender o desenvolvimento e a aprendizagem do educando, a escola buscou modernizar-se por meio de várias formas e modelos de escola. Selecionamos um deles para comentar por ser o modelo atual da SEMEC em Belém do Pará.

1.4 O MODELO DE ESCOLARIZAÇÃO EM REGIME DE CICLOS

A temática dos ciclos ganha força na contemporaneidade. Baseia-se atualmente na argumentação de que, se a repetência nas escolas das redes públicas de ensino já era motivo de preocupação desde o início do século XX, ainda hoje permanece um grande problema a ser equacionado. Neste início do século XXI, as políticas apontam a Escola Ciclada como um dos meios para trabalhar a questão. Embora a discussão dos ciclos diga respeito à forma pela qual se pode organizar a escolaridade, tal discussão no Brasil apresenta-se fortemente relacionada às questões de repetência e evasão por ter na prática influenciado a permanência com sucesso de um grande contingente de alunos.

No país, a organização da escolaridade em ciclos pretende, de alguma forma, dar resposta a essa problemática e traz como uma de suas premissas a não-interrupção da escolaridade dos estudantes ao longo de todo o ensino obrigatório.

Para diversos autores (ARROYO, 1999; DALBEN, 2000; KRUG, 2001; PERRENOUD, 1999, 2004; SOUSA, 2000), a organização da escola em ciclos significa uma mudança de ordem estrutural e não apenas alterações pontuais. Segundo a literatura, diferentes aspectos das condições escolares devem ser reestruturados seguindo uma nova lógica de organização espaço-temporal, de estruturação curricular, de avaliação e de organização do trabalho.

Perrenoud afirma que a organização das escolas em ciclos de aprendizagem requer reformas do terceiro tipo, isto é, reformas que atinjam as práticas, o contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração entre professores (1999, p.11). Para o autor, são as práticas profissionais que precisam mudar. Essa transformação levaria os professores a “alcançar a identidade profissional” (*Ibidem*, p.18). A nova identidade advinda desse esforço de mudança requereria do professor algumas ações ou posturas: criatividade, responsabilidade, autonomia, compromisso, trabalho em equipe; ou seja, atitudes de cooperação e de inovação, numa ruptura com o individualismo e a rotina.

Segundo Perrenoud (*Ibidem*, p.14) “as reformas escolares colocam um problema inteiramente diferente: as competências e os conhecimentos requeridos não estão lá à espera de que o corpo docente venha se apropriar deles”. Dessa forma, além dos espaços destinados especificamente à formação, as reuniões escolares como conselhos de classe e elaboração do projeto pedagógico da escola

também se tornam espaços de construção de saberes e de soluções para novos questionamentos. Segundo a literatura atual, há uma forte tendência a privilegiar o espaço da escola, do próprio ambiente de trabalho como o espaço no qual deve acontecer a formação continuada do profissional.

Esse aspecto concretiza-se pela crescente demanda de que os profissionais das escolas elaborem e construam em equipe os projetos político-pedagógicos e os planos de ação a cada ano. A literatura aponta os pressupostos de uma organização da escolaridade em ciclos, tanto no que diz respeito à atuação e formação do corpo docente, quanto à gestão da escola e organização curricular. Ainda sobre a formação, ressalte-se a questão da profissionalização docente no âmbito dessas reformas. Mais do que a formação inicial, que certifica o professor, ou as atividades de pesquisa extra-escolares de formação continuada, pode-se ampliar o conceito de formação, considerado aqui no campo da profissionalização docente (LÜDKE, 1996; PERRENOUD 2000b; TARDIF, 2002). A idéia de profissionalização docente vem conjugada à idéia de saber da experiência.

Nesta pesquisa, tal conceito é importante por ampliar a noção de formação continuada e compreender que os espaços de discussão do projeto pedagógico da escola, de interação dos professores, de reflexão sobre o trabalho desenvolvido com os alunos, com os conselhos de classe, constituindo espaços de socialização profissional, constituem também espaços de formação e estão voltados para atender esse alunado em seu desenvolvimento e aprendizagem.

A LDB 9394/96, em seu capítulo II, seção I, artigo 23 (Pará, 1997), estabelece que a Educação Básica, que é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, pode organizar-se em ciclos. A prefeitura de Belém, por meio da SEMEC acreditou na escola ciclada, trouxe assim o desafio de se construir essa organização no sentido de romper com a lógica fragmentada do processo escolar e de possibilitar aos educandos uma formação integral. Outras cidades brasileiras como Porto Alegre (Escola Cidadã), Brasília (Escola Candanga) e Belo Horizonte (Escola Plural), já experienciavam essa modalidade de ensino.

O processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Escola Ciclada em Belém do Pará foi marcado por um intenso debate entre os vários setores do Governo e da sociedade civil. Muitas vezes esses debates causaram transtornos por conta de algumas posturas assumidas individualmente, tais como a reluta em implementar o regime da escola ciclada e assim permanecer funcionando em regime

de série. Porém, prevaleceu o coletivo que unificou todos os objetivos na possibilidade de construção da unidade dentro da diversidade. Esse Projeto torna-se realidade graças à luta histórica dos educadores que implementaram várias atividades e programas nas escolas municipais de Belém. A perspectiva era de se consolidar uma escola pública democrática, prazerosa, de qualidade e possuidora de um espaço cultural que propiciasse a formação plena de crianças, jovens e adultos.

Como toda proposta pedagógica, a proposta ciclada traz consigo uma concepção política de homem, de sociedade e da função social da escola. Concebe-se, portanto, uma sociedade como construção histórica em permanente processo de transformação. Como fruto desse processo, aponta-se a sociedade capitalista, que gera a luta de classes, causando assim desigualdade e injustiças sociais.

Por ter a escola o papel da formação moral e intelectual das novas gerações, a perspectiva da escola ciclada caracteriza-se como um espaço aberto à participação de todos os segmentos da comunidade escolar na discussão em torno da elaboração e implementação do projeto político pedagógico, pela gestão democrática, reconhecendo o Conselho Escolar como instância máxima de participação na escola e a eleição direta de diretores pela comunidade escolar como elemento básico dessa gestão.

Essa nova forma de organização da estrutura escolar trabalha com as diferenças, de forma não discriminatória, garantido a igualdade de oportunidade de aprendizagem para todos os educandos, possibilitando a inclusão no processo escolar dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEES), dos analfabetos, dos jovens e adultos trabalhadores e das crianças e adolescentes em situação de risco social.

O trabalho pedagógico que se vivencia nos Ciclos de Formação da escola fundamenta-se na construção de um espaço efetivo de continuidade, de percepção do trabalho pedagógico como processo, não condicionando a tempos anuais e conteúdos seqüenciados, tendo seus princípios enunciados no Caderno de Educação Nº 1 da SEMEC, que dispõe sobre o processo de construção da escola ciclada:

Os princípios da dialética materialista e as teorias do desenvolvimento infantil, na perspectiva sócio-construtivista, constituem as bases teóricas que fundamentam a proposta de organização do ensino em Ciclos de Formação na escola em Belém (BELÉM, 1999, p.10).

A concepção de Ciclos de Formação está, portanto, baseada no reconhecimento da existência de diferentes fases de desenvolvimento, vivenciadas pelos educandos, os quais constroem seu processo de formação a partir de experiências proporcionadas pelo ambiente físico e histórico-cultural.

Nesse sentido é interessante retomar, aqui, as idéias de Vygotsky que têm particular relevância para a área da educação. Em primeiro lugar sua postulação de que o desenvolvimento do indivíduo deve ser olhado de maneira prospectiva, isto é, para além do momento atual, com referência ao que está por acontecer em sua trajetória. Ligado a esta postulação está o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que marca, como mais importante no percurso de desenvolvimento, exatamente aqueles processos que já estão presentes “em semente” no indivíduo, mas ainda não se consolidaram. Essa concepção é central para a educação, na medida em que imprime claramente uma abordagem genética ao estudo do funcionamento psicológico, focalizando a atenção nos processos de desenvolvimento e na emergência daquilo que é novo na trajetória do indivíduo; a idéia de transformação, tão essencial ao próprio conceito de educação, ocupa lugar de destaque nas colocações de Vygotsky ... é fundamental para a educação a idéia de que os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento. O percurso do desenvolvimento humano se dá “de fora para dentro”, por meio da internalização de processos interpsicológicos. A escola, enquanto agência social explicitamente encarregada de promover o aprendizado das crianças e jovens das sociedades letradas, tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos (OLIVEIRA, 1997, p.104-5).

A Educação Infantil está organizada em 2 ciclos: 0 a 3 anos e 3 a 5 anos. O Ensino Fundamental, com duração de 9 anos, organiza-se em 4 ciclos:

Ciclo de Formação (CF) I – 6,7 e 8 anos (1º, 2º e 3º Ano);

Ciclo de Formação (CF) II – 9 e 10 anos (1º e 2º Ano);

Ciclo de Formação (CF) III – 11 e 12 anos (1º e 2º Ano);

Ciclo de Formação (CF) IV – 13 e 14 anos (1º e 2º Ano).

Para cada Ciclo de Formação são definidos os objetivos a serem alcançados em relação às dimensões cognitiva, afetiva, cultural, política e à construção de habilidades por meio dos conteúdos significativos nas diferentes áreas do conhecimento.

A desigualdade social, a desestrutura familiar e fatores como desemprego e falta de condições mínimas de sobrevivência provocam a evasão escolar e, com isso, muitas crianças e adolescentes não conseguem acompanhar seus pares, ou seja, a faixa etária de estudo adequada. Em decorrência disso, a Escola Ciclada criou as Turmas de Aceleração, como forma de atender a esses alunos que se encontram fora da faixa etária. Assim, aquele aluno que já vivencia a sua fase de adolescente e nunca frequentou a escola não será matriculado na turma do Ciclo de

Formação I, junto com crianças de 6, 7 e 8 anos. O aluno é matriculado em uma turma de aceleração e é acompanhado por professores que devem passar por uma formação continuada específica. Este acompanhamento requer um cuidado especial e atenção da equipe pedagógica porque, dependendo do desempenho de cada educando, ele pode avançar em qualquer período do ano letivo. Quanto a este assunto, o Caderno de Educação Nº 6 da SEMEC, que trata da construção da práxis pedagógica para aprendizagem com sucesso, dá o seguinte conselho:

A saída do aluno da Turma de Aceleração poderá ocorrer a qualquer momento do período letivo. Porém, como o ser humano precisa de tempo para se inserir em um novo ambiente, fator essencial para o seu desenvolvimento interacional, é melhor que este movimento aconteça no final do primeiro semestre, após avaliação no Conselho de Ciclos, tendo o cuidado de articular esse processo de transição com os educadores/educandos que os receberão (BELÉM, 2002, p. 15).

A perspectiva das Turmas de Aceleração é combater a evasão escolar causada pelo sentimento de fracasso experienciado pelos alunos e por sua família, após sucessivas retenções, e assim resgatar a auto-estima dos educandos, permitindo-lhes avanços na construção de relações interpessoais por meio de conhecimentos que possam proporcionar-lhes autonomia com responsabilidade.

Outro aspecto muito importante em relação à Escola Ciclada está no método avaliativo, que é um processo qualitativo contínuo. O diário de classe torna-se companheiro constante do educador, onde ele deve fazer suas anotações em relação às aulas ministradas, aos aspectos significativos dos conteúdos apresentados, bem como às nuances percebidas no decorrer das aulas em relação ao comportamento (ação e reação) do grupo ou individualmente de cada educando, além de que o educador tem a oportunidade de tecer comentários e elencar os encaminhamentos necessários para os próximos momentos. O Registro Síntese de Desenvolvimento do Aluno (RSDA) constitui-se a síntese da caminhada do aluno durante o ano letivo. Nele são abordadas características em relação ao entrosamento que o aluno possui com o educador e com seus colegas de sala de aula, bem como os conhecimentos que adquiriu durante o ano letivo em todas as áreas do conhecimento e no que precisa melhorar, ou seja, é um resumo do registro individual do aluno que foi antes anotado pelo educador no diário de classe. Esse parecer não é só do professor regente de sala de aula; nele também constam dados significativos de professores de Artes, Educação Física, Leitura e Informática. No final do RSDA é relatado em que situação se dará a progressão do aluno para a

próxima etapa do Ciclo ou para o próximo Ciclo; neste momento pode ser indicado um Plano Pedagógico de Apoio (PPA).

O PPA orientará o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com o aluno no ano seguinte. É uma forma de indicar meios que possam melhorar a aprendizagem do aluno ou também indicar que o aluno avança. Porém, é preciso haver um acompanhamento diferenciado em determinada área do conhecimento. Nesse caso, o professor que o atendeu durante todo o ano letivo tem mais condições de elencar dificuldades do aluno e possíveis indicações para a sua superação.

Em momento algum a Escola Ciclada descarta o uso de teste, desde que estes não sejam a única forma de avaliar o aluno, pois a avaliação deve se dar em torno de todas as ações do aluno durante todo o ano letivo, levando em consideração principalmente suas habilidades e competências, sem deixar de atentar para a frequência mínima exigida pela LDB, que é de 75%.

Avaliar numa postura construtivista (avaliação processual e diagnóstica), dialógica e mediadora, exige do educador um acompanhamento rigoroso do aluno, requer paciência e vontade de ver o aluno crescer paulatinamente, o que não é tarefa fácil, pois é muito cômodo você só olhar para o aluno e dar o resultado do que ele é capaz ou incapaz.

A transformação não é mudança apenas no discurso; precisamos ser autênticos nas ações e passar aos nossos alunos a segurança do que é melhor para todos nós, sem exigências e deixando o aluno livre para pensar e agir, porque o educador, comprometido e mediador dos conhecimentos, sabe o momento certo em que deve interagir para que o processo de construção do conhecimento seja realmente de qualidade.

É tempo de redefinir o papel do educador como o mediador que dinamiza as trocas de ação entre o educando e o objeto do conhecimento com vistas à apropriação do saber pelo sujeito e do mediador entre a criança e o seu grupo de iguais, viabilizando as trocas necessárias ao exercício das cooperações que sustentam o desenvolvimento das personalidades autônomas no domínio cognitivo, moral, social e afetivo (Rangel *Apud* HOFFMANN, 1995, p. 73-4).

No sentido de tornar a avaliação um sistema de relações mais amplo e subsidiador do Projeto Político Pedagógico, ela requer parcerias e espaços de trabalho verdadeiramente coletivos que reflitam os diferentes níveis de atuação de todos os segmentos da escola. O Conselho Escolar é um espaço privilegiado para a efetivação deste trabalho coletivo na sua forma mais ampla.

No decorrer do ano letivo, os professores da Rede Municipal de Ensino de Belém participam das formações continuadas e têm suas Horas Pedagógicas garantidas para, com seus pares, discutir o planejamento escolar e fazer uma avaliação das ações do dia-a-dia. A equipe técnica pedagógica auxilia os educadores nesta tarefa e também é responsável para que aconteçam os conselhos de ciclo, momento em que todos os professores se reúnem com os alunos e seus respectivos responsáveis, sala por sala, para registrarem em livro de ocorrência como está o andamento da turma em relação ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural. É um momento de troca e reflexão crítica sobre a prática pedagógica entre docentes, discentes, coordenadores pedagógicos e pais/responsáveis dos alunos, contemplando o que diz Paulo Freire quanto aos saberes necessários à prática educativa:

por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exercem em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2003, p.39).

A seguir falarei sobre a gestão democrática no Projeto Político da Escola Ciclada, bem como sobre as instâncias do Conselho de Ciclo e atuação do Conselho Escolar na realização das eleições diretas para direção escolar.

1.5 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA EM REGIME DE CICLOS

De dois em dois anos há a eleição para o cargo de diretor escolar, aqui denominado gestor escolar. Para que isso ocorra há anteriormente a eleição do Conselho Escolar, que é formado pela representação das categorias que compõem o sistema escolar: o diretor, representantes do corpo técnico, professores, pessoais operacionais, pessoais de apoio, pais de alunos, alunos com idade a partir de 12 anos e representante da comunidade legalmente organizada. Cada categoria tem direito a representante e suplente. Passado o processo de eleição do Conselho Escolar, os novos conselheiros se reúnem para eleger entre os membros quem vai

assumir os cargos de coordenador, vice-coordenador, tesoureiro, secretário e conselho fiscal; todos possuem igualdade de chance para ocupar tais cargos.

Uma das tarefas inovadoras do Conselho Escolar é organizar a eleição do Gestor Escolar, formando, em assembléia geral, uma comissão eleitoral que, com base no Regimento Eleitoral aprovado em assembléia da escola, é responsável pelo acompanhamento e coordenação das eleições com o objetivo de garantir plena lisura do pleito.

Outro avanço significativo conquistado foi o rompimento com a exclusividade de candidatura apenas para o profissional habilitado em administração escolar, abrindo espaço para os demais educadores licenciados plenos disputarem propostas político-pedagógicas, submetendo-as à apreciação e ao julgamento da comunidade escolar, favorecendo, por conseguinte, o surgimento de novas lideranças no interior das escolas.

Na verdade, há muito tempo o Conselho Escolar deveria deixar de ser visto como um mero fiscalizador dos recursos financeiros e passar a tratar em suas reuniões de assuntos relacionados ao administrativo e ao pedagógico do ambiente escolar.

Consta do Regimento Escolar da Escola Ciclada, dentre outras competências do Conselho Escolar, a de coordenar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das unidades de ensino e de acompanhar sua implementação; participar da organização do processo de matrícula; avaliar e aprovar o Regimento Interno da unidade de ensino, após referendo da assembléia geral da comunidade escolar; zelar pela aplicação dos programas de ensino, pelo aprimoramento didático e pela avaliação do processo de construção do conhecimento na unidade de ensino; participar dos cursos de formação continuada dos conselheiros escolares promovidos pela SEMEC e pelo Conselho Municipal de Educação.

O Conselho Escolar representa um desafio que deve ser entendido dentro de um processo constante de construção, cujos resultados serão gradativos. É necessário que haja condições que propiciem as discussões criativas e críticas em torno das questões que norteiam a gestão democrática da Escola Ciclada.

Acredita-se que a escola enquanto instituição organizada possibilita oportunidades para que seus integrantes e membros beneficiados possam articular o desenvolvimento das ações voltadas para a realidade local. Este trabalho exige dedicação e empenho de todos que compõem a escola e produzirá o fortalecimento

de seus educadores no sentido de também poderem ter consciência de que o espaço escolar não se reduz à sala de aula: outros espaços e falas significativas podem levar à aquisição de novos conhecimentos.

Sobre a democratização da escola, participação comunitária e cidadania crítica vejam o que nos orienta o guia da Escola Cidadã do Instituto Paulo Freire, com base em sua governação democrática, enquanto Secretário de Educação da cidade de São Paulo, diz que,

a escola não é democratizável simplesmente pela democratização de suas estruturas organizacionais e de gestão, nem apenas pela eleição de diretores ou outros responsáveis; o acesso e o sucesso escolar dos alunos, a pedagogia, o currículo e a avaliação, a organização do trabalho na escola, numa escola pública como local de trabalho, as suas formas de intervenção cívica e sociocultural com a comunidade, representam, entre outros, elementos de que depende, também, essa democratização. Mas tais elementos, por sua vez, representam traços essenciais de uma governação democrática da escola, dificilmente atingíveis numa administração supra-organizacional centralizada e autocrática, que não se comprometa com a autonomia da escola, enquanto lócus de definição de políticas. A democratização da administração, nos seus diferentes níveis, não é somente um factor facilitador, ou instrumental, face à construção de uma escola democrática e autônoma; é também um valor em si mesmo, que só pela sua afirmação e actualização continuada pode permitir e reforçar a democratização das estruturas e dos modos de gestão escolares (LIMA, 2000, p.46).

Um ambiente de trabalho e estudo torna-se mais agradável quando há o direito de voz, quando é oportunizado a cada um ser importante e valorizado pelos alunos e pela comunidade escolar. É preciso que o professor possa criar e recriar e, acima de tudo, valorizar o que os alunos trazem de casa, como sendo conhecimento adquirido nos mais diversos contextos culturais que eles vivenciam.

2. OS DISCURSOS DOS PROFESSORES, O QUE DIZEM SOBRE O ECOAR

A pedra canta, a planta fala
O rio vê
O vento sente, a chuva chora
O raio lê
O peixe sonha, a rosa dança
Tudo é o mesmo ser
Tudo é o mesmo ser
Tudo é o mesmo ser
Gaia, gaia, tudo esta vivo
Tudo respira, eu e você
A nuvem sabe, a lua entende sol nascer
O fogo escreve , a estrela dorme
O povo crê
O céu esquece, a onda lembra
Tudo é o mesmo ser
Tudo é o mesmo ser
Gaia, Gaia, tudo esta vivo, Tudo respira, eu e você.

Gaia - Nilson Chaves (2000)

Nesta sessão serão apresentados os resultados da presente pesquisa por meio da análise dos dados coletados dos discursos que foram enunciados sobre a formação continuada.

Os resultados obtidos e as referências que norteiam a construção da análise do discurso são articulados às proposições teóricas de Bakhtin. Este autor (1992), em sua Teoria da Enunciação, circunscreve que a perspectiva dialógica forma o enunciado como unidade e nela se articulam múltiplas vozes. Elas trazem o sentido das trocas entre os interlocutores. Nesse contexto estaremos delineando as vozes do discurso dos professores da escola pública municipal de Belém, fazendo um entrecruzamento entre o discurso construído e o que se pratica no dia-a-dia da escola pesquisada.

Cada participante/informante tem suas réplicas na rede de relação com o outro, construindo uma compreensão entre seus interlocutores. A compreensão em uma linguagem bakhtiniana corresponde a duas consciências, dois sujeitos, o que implica uma forma de diálogo: consiste em opor ao interlocutor a sua contrapalavra (BAKHTIN, 1992). A compreensão implica identificar também os subtextos, as intenções que não estão explícitas – os não ditos.

Do entrecruzar do corpus das entrevistas e das falas do grupo focal dos professores da escola Guajará sobre a formação continuada, emergiram cinco eixos temáticos, são eles:

- 01- Sentidos e significados para a prática escolar;
- 02- ECOAR: teoria, estudo, produção e avaliação;
- 03- Reavaliar a prática: relatos de experiências;
- 04- Práticas Pedagógicas: dificuldades, recursos, tempo e estímulo;
- 05- Discurso da práxis: profissional dinâmico, reflexivo e contextualizado.

2.1- Sentidos e Significados para a Prática Escolar

O Programa de Formação Continuada dos professores de Belém denominado ECOAR significa Elaborar Conhecimentos para Aprender a Reconstruí-los; neste sentido há um ressignificar da formação continuada em relação à prática escolar.

Por outro lado ressignificar significa fazer com que as pessoas possam atribuir novos significados a acontecimentos por meio da mudança da sua ampliação de visão de mundo. Quando mudamos essa visão de mundo, mudamos o significado do acontecimento, e a isso se chama ressignificar, ou seja, quando o significado se

modifica, as respostas e acontecimentos da pessoa também se modificam. Por meio da resignificação podemos aprender a pensar de outro modo sobre as coisas, ver novos pontos de vista ou levar outros fatores em consideração. Neste sentido vejamos que significados são apresentados pelos professores em relação ao ECOAR:

É uma relação de resignificar, porque, como dizia Pedro Demo a teoria é jogada na parede para ver se ela resiste e, nesse caso, nem sempre resiste, principalmente porque não consegue alcançar o aluno e a família real que temos (Professora Gaia).

Não há um entendimento consistente sobre a formação continuada (Professora Malandragem).

O ECOAR é uma conquista importante, onde podemos aprimorar a prática trocando experiências e tendo acesso a teorias relevantes para este processo. No entanto, deve apenas sintetizar algumas atividades e adequar ao nosso perfil, não minimizando, mas sim personalizando nossa prática, de acordo com o nosso contexto social. Deve manter a dinâmica da troca de experiências, pois às vezes, o professor realiza um trabalho que na sua escola nem sempre (por motivos específicos) é mais valorizada que outro colega de outra escola da rede realiza e dar certo, é aclamado, etc. Assim, possibilita-se ao professor observar como acontece o trabalho e se for o caso, aperfeiçoar os pontos positivos e minimizar ou excluir os negativos. Além da realização (colateral, é claro) pessoal de ver que a sua idéia, a sua intenção foi validada (Professora Caderno).

Entre essas diferentes vozes do discurso dos professores, as falas apontam modulações que se articulam dialeticamente entre os dois lugares sociais que ocupamos – o da própria pessoa e a do outro.

Nesse espaço da subjetividade o outro nos constitui e nós o constituímos. Então percebe-se que nessas trocas dialéticas esses distintos papéis carregados de significados chegaram pelo outro – o ECOAR.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros [...] (BAKHTIN, 1997, p. 360).

Entendo a partir das falas dessas professoras que o ECOAR oportuniza ao professor resignificar sua prática escolar e que essa teoria jogada na parede também é um conhecimento que contribui para que o educador repense sua prática e Demo (1995) enfatiza que:

Conhecimento não é apenas texto, livro, discurso, embora a isto possa ser reduzido, sobretudo quando a escola corporifica um lugar de fuga da vida real. Por vezes, domina esta imagem: para aprender, é mister deixar o mundo e trancar-se num laboratório.(p. 13).

A construção do conhecimento a partir do ressignificar da formação continuada dos professores perpassa pela articulação teoria e prática para que o professor se torne investigador de seu próprio fazer pedagógico. Ao assumir uma atitude investigativa, o professor compreende que a ciência não é uma verdade definitiva e que o real também ensina. Trabalhar com o real é confrontar permanentemente teoria e prática. A ciência precisa ser incorporada ao dia-a-dia da sala de aula e para isto é necessário que o professor tenha acesso à produção teórica, confirmando-a ou não em sua prática cotidiana.

Nesse acesso à teoria os professores que participam do ECOAR confirmam que esta não consegue alcançar o aluno e a família real que atendem, por conta das divergências apontadas.

Hoje, a (re)significação da atuação profissional em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, no avanço tecnológico, nas novas descobertas científicas e na evolução dos meios de comunicação. Não faz mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão.

Sabemos, que a formação não pode ser considerada como o único fator determinante de uma atuação “boa” ou “ruim” do profissional da educação. O momento histórico, como são entendidos os conceitos de escola e de ensinar e aprender, a concepção do professor devem ser considerados para entendermos a Formação Continuada.

A Formação Continuada deve constituir-se um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador. Considerando o conhecimento como uma construção social, a linguagem tem um importante papel no aspecto da interação e mediação na formação do professor (VYGOTSKY, 1998). O que geralmente acontece é que este espaço não é percebido “[...] como espaço de produção coletiva: neles a linguagem é propriedade de uns e deve ser comprada por outros [...] nos cursos de formação de professores, a linguagem é pedaço,...., eco...” (KRAMER, 2006, p. 85-6).

Procurando entender o dizer da professora que não aceita essa teoria por não ser condizente com sua realidade precisamos discutir o que seja discurso, mais especificamente discurso ideológico.

Para que uma interlocução se efetive, ou seja, ganhe significado é preciso que a palavra enunciada se oponha a uma contrapalavra do interlocutor. Essa é a essência da compreensão, onde o já dito será esquecido e completado pelo dito dos interlocutores.

Bakhtin analisa a enunciação pela interrelação entre significados, sentido e valor apreciativo. Para esse autor a significação são “os elementos da enunciação que são reteiráveis e idênticos cada vez que são repetidos (BAKHTIN, 1992, p. 129). Para ele o sentido de uma palavra é dado pelo contexto, nas condições, portanto, de uma enunciação concreta; enquanto que o significado envolve uma convenção: a palavra é dicionarizada.

O significado é um fenômeno da fala. A palavra é um fenômeno ideológico, que exercendo a função de signo reflete e refrata a realidade, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e serve de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1992, p. 41).

A palavra tomada como movimento, que constrói e se constrói, não pode ser encarcerada em significados estanques e contraditórios. Compreender e captar o significado em cada uma das enunciações, em sentido mais estrito, o "contexto imediato" (ORLANDI, 1999) somente é possível, se levarmos em conta o "contexto amplo" (ORLANDI, 1999), que é, o momento histórico, o contexto social, e a ideologia que perpassa todo o discurso. Também Bakhtin considera a palavra como "fenômeno ideológico por excelência" (BAKHTIN, 1979, p. 36), e que ao ser separada do contexto sócio-histórico, pode assumir o discurso de qualquer ideologia.

Os contextos não são imobilizados e não se repetem. Estão sempre em movimento e "encontram-se numa situação de interação e conflito tenso e ininterrupto" (BAKHTIN, 1979, p.107). A memória do discurso tem características importantes e é definida por Orlandi (1999, p.31) como: "o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra". Todo saber que retorna o que já foi dito em outro tempo e lugar, também é parte essencial da linguagem.

Levar o professor a identificar as concepções que embasam as teorias discutidas nos encontros de formação e relacioná-las com a sua ação na escola é diferenciar o 'saber' da 'ideologia' (CHAUÍ, 1997). O 'saber' ou conhecer pressupõe

compreender, analisar e utilizar profissionalmente os novos dados e descobertas cujo acesso lhes é possibilitado, porque

Aqueles que dominam o conhecimento intervêm nas relações sociais, ao fazer que um mundo determinado se aceite ou se transforme, isto é, que o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais (SACRISTÁN, 1999, p.25).

A ideologia é uma categoria central nos estudos de Bakhtin. Para este autor, os fenômenos ideológicos são determinados pelo conjunto das leis sociais e econômicas e como a ideologia é materializada no discurso, estes, possuem sentido e conteúdo ideológico, pois estão relacionados a um contexto e a um grupo social determinado.

A perspectiva bakhtiniana preocupa-se com a palavra enunciada no diálogo com a materialidade do signo linguístico e com todos os elementos sociais, culturais e históricos que envolvem o enunciado ao serem emitidos. A ênfase de Bakhtin é nos elementos extralinguísticos que determinam os discursos. Pois, para este autor o discurso é a relação viva e plena da língua com a vida, do linguístico com o contexto social e histórico.

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado [...]. (Bakhtin, 2003, p. 371).

O discurso ideológico da 'culpa por não saber' é assumido quando a professora, coloca: "Para a gente falta muita leitura. A gente às vezes fala: Teoria, teoria! E a gente acaba não tendo um entendimento consistente sobre a formação continuada" (Professora Malandragem).

Os professores percebem claramente a necessidade de uma base teórica para entender o que é discutido na Formação Continuada. O desejo de compreensão reflete na necessidade da reflexão crítica sobre o que e como o discurso teórico contribui para a prática pedagógica do professor, faz com que estes sintam a necessidade de buscar mais subsídios teóricos.

2.2- ECOAR: teoria, estudo, produção e avaliação:

O ECOAR está estruturado em teorias e disponibilizado em textos aos professores. A cada semestre letivo acontecia um módulo do Programa ECOAR. O Quarto e último módulo ocorreu em maio de 2008 no Instituto de Educação Superior da Amazônia (IESAM).

A dinâmica metodológica envolveu uma programação diversificada com poemas, poesias, músicas, filmes, estudo de textos, pesquisa e produção escrita, cujo foco era a interação, o diálogo entre os professores não como objetos passivos ou juizes, mas companheiros ativos que guiam, planejam, orientam suas aprendizagens em uma dimensão dialógica do processo de construção de conhecimento, de vez que está implícito a idéia de interlocução e por extensão o discurso e a dialogia em Bakhtin.

Ao participar do Quarto Curso ECOAR ouvi da organizadora do evento que o propósito mais relevante do evento era a aproximação o mais estreita possível entre os estudos teóricos e a prática escolar dos professores, com a conseqüente repercussão na aprendizagem dos alunos coroando todo esse esforço. Ela disse mais:

O foco principal do ECOAR é a aprendizagem do aluno, porém o curso é para o professor. Os eixos metodológicos são a pesquisa e elaboração própria. O Objetivo do ECOAR é a melhoria da prática docente. A Avaliação é através do diário-de-bordo e o professor cursista é o professor pesquisador (Coordenadora do Programa).

Observei nas falas dos professores pesquisados e também nas suas fisionomias a insatisfação quanto ao que os professores orientadores do curso discorrem. Eles foram enfáticos em dizer que o discurso no ECOAR quanto à alfabetização e aprendizado dos alunos é bem diferente da realidade, pois existem alunos no Ciclo Básico I – 3º Ano que ainda não estão alfabetizados, e mais ainda não dá para se trabalhar o processo de alfabetização com turmas superlotadas de alunos. O aluno passa de uma fase do ciclo para outra sem saber ler e escrever. Isso os incomoda.

Essas reações marcam compreensões que ao analisarmos o discurso pedagógico quando este deixa de satisfazer a necessidade do formando em uma formação continuada. Segundo Bakhtin (2001) o discurso verbal não exprime tudo que na verdade queremos dizer ou comunicar ao interlocutor. As dimensões extraverbais dizem as nossas emoções e sentimentos, além dos nossos julgamentos que atravessam a comunicação e são expressadas na entoação, elevando o discurso verbal além de suas fronteiras. Aqueles que ouvem, como no caso dos professores, além de saber que o foco do ECOAR não está alcançando a prática da alfabetização com que trabalham em sala de aula. Esses professores acabam por

ouvir as metodologias que são ditas, mas sem efeito como linguagem constituidora da consciência porque não envolve uma compreensão, não as internalizam.

Quando perguntei aos professores se reivindicavam no momento do ECOAR falar sobre os problemas de aprendizagem dos alunos e demais assuntos que influenciam nesse processo, ouvi que tentam falar do assunto, mas os orientadores do curso anunciam que aquele momento é de estudo, pesquisa e produção. A enunciação é fruto da interação entre formador e formando em uma formação continuada. A palavra é o território comum entre formador e formando, ambos precisam entrar em diálogo e nele na dialogia, ou seja, nas interlocuções ininterruptas dos autores que trabalham a alfabetização para que conversando os interlocutores pela contrapalavra vejam a importância da prática pedagógica atingir os dilemas das alfabetizadoras e estabeleçam uma compreensão entre os ditos e os não ditos.

Os professores não se percebem sujeitos e demonstram na fala a angústia, quando não consegue estabelecer a relação entre a prática e a teoria. Sentem um descompasso entre o que falam os palestrantes (teoria) e a realidade da sala de aula (prática). A fragilidade teórica, que deveria na Formação Continuada ter uma atenção especial, faz com que alguns professores se sintam culpados por não estarem entendendo o que está sendo dito e outros percebem as dificuldades em compreenderem o que está sendo discutido. São diferentes dificuldades experimentadas na quebra do diálogo, que ocorre nos eventos da Formação Continuada. Isto é fruto de um referencial teórico extenso, frágil e da mistura de diferentes correntes teóricas, colocadas para os professores sem a preocupação de confrontá-las.

É importante contextualizar algumas falas significativas para depois nos determos na teoria sobre elaboração de projetos e avaliação. Falar de projetos torna-se importante porque no final de cada curso o professor escreve no diário-de-bordo projeto a ser executado na escola e essa produção final também é avaliada quantitativamente.

Lá falam bonito e na prática é totalmente diferente. CI - 3º ano com alunos ao nível de alfabetização. O discurso é que todos os alunos estão num mesmo nível (Professora Borboleta).

A estrutura é boa; os textos são cansativos e fogem da realidade, segue o que acontece nas universidades onde temos uma teoria e quando vamos para o campo de trabalho a realidade é bem diferente (Professora Pauapixuna).

Na prática do dia-a-dia não temos tempo para estudar. A formação do ECOAR é um momento para estudo, porém os textos são muito técnicos, fogem da realidade dos conteúdos que são trabalhados nas séries iniciais do ensino fundamental. O tempo é insuficiente para estudo, atividades e produção textual. As críticas quanto aos textos vem ocorrendo desde o início da formação e só agora vemos uma redução do número de textos utilizados (Professora Sete Minutos).

A formação é significativa para elaboração dos projetos, capaz de subsidiar uma proposta de trabalho, porém esbarra nas dificuldades de execução. Consigo perceber uma coerência e uma seqüência lógica organizada que consiste num corpo teórico consistente. O que preocupa é o mascaramento da realidade. Temos que achar mecanismos porque elaborar projetos de intervenção e não dar conta de executar é complicado. Hoje talvez a teoria não esteja dando conta. O ECOAR é formação teórica. Percebo uma seqüência teórica mais consistente (Professor O Lutador).

A teoria, as leituras são importantes para a aquisição de novos conhecimentos e isso acontece no ECOAR, mas critico o excesso de atividades exigidas do professor; os filmes exibidos são muito bons, mas a pior parte é quando somos avaliados, nos atribuem uma nota que muitas vezes nos desestimula, nos deixa sem coragem para continuar, dar sono e não conseguimos escrever (Professora Princesinha).

A capacidade de questionamento é pressuposto para a reflexão, ou seja, é o resultado do processo de procura que se dá na contraposição entre o que se pensa e o que se faz. É na formação de professores que se vê a possibilidade de instigar o professor a uma ação consciênte e reflexiva de sua práxis profissional.

A Teoria Crítica abordada a partir da concepção de Giroux (1997) e McLaren (1977), vai contribuir para uma práxis pedagógica na formação de um professor e aluno questionador e, conseqüentemente, na busca de espaços para desenvolver sua autonomia.

A pedagogia crítica leva o aprendiz a uma ação reflexiva da situação-problema, do conflito-cognitivo e da construção na interação social. É o meio de inserir o professor num ambiente de questionamento, instigando-o a propor soluções, levantar possibilidades, explorar hipóteses, justificar, analisar, fazer simulações e justificar o resultado (fazer o estudo da pesquisa).

Segundo Peter McLaren,

A pedagogia crítica compromete-se com formas de aprendizado e ação empreendidas em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados. Em adição ao questionamento dos conceitos estabelecidos sobre a escolarização, os teóricos críticos se dedicam aos imperativos emancipatórios de conferir poder ao individuo e de transformação social (MCLAREN, 1977, p. 196).

Nesta busca da reflexão critica e emancipatoria de transformação social, conforme citação acima, a metodologia de projeto é uma das estratégias de ensino-

apredizagem que se encaixa dentro da pedagogia crítica. Aprender por projetos é um estímulo no desenvolvimento de projetos científicos e tecnológicos voltados para a apresentação de produtos e objetos técnicos, além de ter uma dimensão multidisciplinar. Os projetos solicitados para este tipo de metodologia não necessitam reunir todas as competências para a realização dos mesmos, mas sim, de competência para uma boa orientação. Cabe aos professores criar, com os alunos, situações-problemas a serem resolvidos, montar um calendário a ser seguido, fazer reuniões para situar o andamento dos projetos, encorajá-los, zelar pela condução dos projetos e fazer, em conjuntos com os alunos, o relatório final dos projetos.

Segundo Moura e Barbosa,

Há muitos motivos que justificam este rápido crescimento de atividades baseadas em projetos na área educacional. Um deles é que os projetos representam um caminho seguro para a introdução de mudanças e inovações nas organizações humanas (MOURA & BARBOSA, 2006,p.18).

Com isso, refletindo sobre a citação da metodologia de projetos, temos que a arte da simulação (outra estratégia de ensino-aprendizagem), coloca o aluno bem próximo das situações reais, possibilitando um retorno rápido das conseqüências de aprendizagem em seus comportamentos, atitudes e decisões (criando e não mais imitando), além de desenvolver e ampliar os seus conhecimentos e compartilhá-los com o grupo.

A contribuição da teoria crítica é um viés teórico importantíssimo para a construção de uma práxis pedagógica. Vem ser de fundamental importância na medida em que esta analisa e discute questões que instigam a transformação do sujeito na realidade social em que este vive e não simplesmente como prática de uma técnica.

Segundo Karel Kosík,

a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser criar a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSÍK,1976,p 202).

A teoria crítica conserva, em sua essência e até os dias de hoje, o ideal iluminista de, por meio da razão, libertar o homem do jugo da repressão, da ignorância e da inconsciência, buscando com isso a transformação da sociedade. Seu interesse constante é o de suprimir a dominação de classe. Fica explícito o

compromisso ético-político com os dominados, que implica inevitavelmente na atribuição de um juízo de valor interessado na superação do estado de dominação.

Nesse sentido, onde estaria a ética e a práxis do professor? Está no acreditar em si mesmo, na construção do saber, na capacidade de refletir e agir. Pois para aprender, todo professor tem adiante o desafio dos quatro pilares da educação, propostos por Delors (2001): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com outros e aprender a ser parte constituinte ou peculiar a qualquer atividade educacional.

O interessante é que num dos momentos do grupo focal houve a contestação de alguns professores sobre a dicotomia que há no processo de avaliação da rede de ensino, uma vez que a escola em regime de ciclos não utiliza a avaliação quantitativa e lá na formação os professores são avaliados através de notas (ver modelo do diário-de-bordo em anexo).

O que desestimula na formação do ECOAR é você ter que ler muito e ainda ser avaliado. Se a gente escreve algo que a coordenadora do grupo não goste a gente termina recebendo uma nota baixa e aí fica chato porque ficamos sem vontade de continuar na sala (Professora Pauapixuna).

Passamos o dia todo estudando, me esforço, quando chego em casa à noite ainda vou ler os textos para fazer bonito no outro dia. O nosso diário-de-bordo fica com a professora orientadora e quando chegamos de manhã ela nos devolve com a correção das atividades que realizamos no dia anterior. Fico sempre muito triste quando vejo que eu e mais muitas colegas vejamos em seus diários notas baixas e sem explicação. Não concordo como somos avaliadas. Cadê a avaliação qualitativa que tanto se defende. Dizem pra avaliarmos de um jeito e somos avaliadas de outro (Professora Borboleta).

Sabe-se que a avaliação vem se modificando. Assim, na década de 30, Tyler e Smith (1942) ampliam a idéia dos testes padronizados incluindo outros instrumentos avaliativos do desempenho do aluno, tais como: teste, escalas de atitudes, inventários, questionários, fichas de registros de comportamentos e outras medidas para colher evidências sobre o rendimento dos alunos, em relação à consecução de objetivos curriculares.

Para entender a prática pedagógica de hoje precisa-se conhecer a evolução da avaliação educacional, pois expressões como planejamentos, objetivos atrelados a verbos presente no nosso cotidiano escolar são heranças da proposta tyleriana passadas e sistematizadas por seus seguidores.

Conhecer a trajetória da avaliação leva a concluir que a educação ao longo da sua história tem reproduzido modelos, seja de teste, de planejamentos, objetivos

que já vem prontos, todos produzidos friamente sem nenhum diagnóstico do foco principal (o aluno), por isso muito distante da realidade escolar. O resultado dessa prontidão é uma escola acomodada e alheia aos avanços da sociedade.

Ao analisar o caminho da avaliação da aprendizagem, percebe-se que ainda é utilizada como um instrumento de controle que tudo pode. Por meio deste uso exacerbado dessa relação autoritária de professor e aluno não é exclusiva do contexto da avaliação da aprendizagem.

Saul (2000) enfatiza em suas teorias de avaliação de aprendizagem o tipo de avaliação qualitativa, pois nem a educação, nem a avaliação podem ser compreendidas como processos técnicos ligados a valores. Ela faz referência ao paradigma da avaliação emancipatória que destaca a emancipação do aluno, o caminho da libertação de condicionamentos deterministas, para isso o ato de avaliar deve compreender as necessidades dos envolvidos. O ato de avaliar nesse paradigma é também uma decisão democrática por ser compartilhado, dialogado e construído; nesse sentido não podemos imaginar a avaliação que não seja coletiva.

A avaliação deve propiciar meios para que o sujeito desenvolva a sua consciência crítica e transforme o seu comportamento, não adianta ensinar conteúdos se estes não lhes propiciam melhores condições de vida. A transformação parte do individual para o social, o sujeito deve ser capaz de transformar o meio social.

O medo da avaliação é constante em qualquer momento, tanto para o aluno como para o professor e está presente entre nós há muito tempo. Por isso é complicado também para o professor estar sendo sempre avaliado. Termina sentindo medo desta avaliação quando não consegue dar conta de certas situações em sala de aula. Vejamos:

No que é possível fazer ou não o aluno produzir, esse aluno real que textos e pesquisas não têm dado conta de captar. O aluno, às vezes, não quer mesmo o trabalho, faz opção por isto ou aquilo e, me parece, opção consciente (Professora Passaredo).

O interessante é a professora citar que apesar da formação continuada ser repleta de teorias não tem dado conta de resolver seus problemas em sala de aula. Continua tendo em suas aulas aquele aluno desmotivado, rebelde que se recusa em realizar as atividades propostas. Essa professora, seja por comodidade ou não acaba concordando com aquilo que o aluno decide, vai levando suas aulas como

pode; assim declararam professores em nossos diálogos informais pelos corredores da escola pesquisada.

Quando o aluno não quer fazer atividade até que eu entendo e pergunto se quer ir pra casa. Percebo que depois da merenda alguns alunos conseguem realizar melhor as atividades, não sei se porque comeram e brincaram à vontade (Professora Palavras).

O problema maior é que o aluno vai passando de ano e não consegue ser alfabetizado. Eu não posso dividir a turma em duas e fazer várias atividades diferenciadas. Alguns alunos terminam ficando sem atenção e sem realizar as atividades. Infelizmente é assim (Professora ABC do Sertão).

Dou aula pra uma turma de Ciclo II e atendo aluno que não sabe nem escrever seu nome completo. É horrível pro professor ter que passar conteúdos e ensinar aluno a escrever; fora os outros problemas, aluno que falta aula, turma diversificada e a falta de interesse do aluno em querer aprender. Passo atividades pra casa e no outro dia muitos voltam com o caderno do mesmo jeito. Ainda tem pai que reclama por eu exigir do aluno que faça o dever de casa. Faço o que posso. (Professor O Menino Azul).

Defendo que uma formação continuada não capacita o professor e nem o recicla. Em primeiro lugar porque o professor não é nenhum incapaz e também não irá jogar fora o seu saber fazer e saber ser para absorver novos saberes em reciclagem e capacitação. Propostas como estas geram no professor, além do descrédito no formador, cansaço e perda de tempo porque dificilmente internalizam.

A formação permanente precisa não só apontar para a melhoria da qualidade de ensino como para uma política de formação focada em benefícios concretos para o professor com aumento de salário e progressão na carreira, aliada a formação em uma trajetória que articule o saber do professor aos avanços e descobertas das pesquisas em educação na atualidade.

A meu ver não há projetos de formação continuada mirabolante, no sentido de dar conta de todos os dilemas e anseios do professor que muitas vezes quer receitas prontas; e relações sociais como é a relação professor x aluno x conhecimentos que é singular, além de ocorrer intersubjetivamente. Resgatar a dimensão humana e social desse profissional é algo que me parece mais plausível à formação de um profissional do que submetê-los a teorias e métodos para que internalizem essas informações e as levem tal qual à sala de aula. Este aspecto está nessa formação em que o “ser profissional” se reconheça como o profissional criador da educação do eu social e construtor de sua própria história, só conseguida com a educação do homem.

2.3 Reavaliar a Prática: Relatos de Experiências

Enquanto moderador e pesquisador do grupo focal ao organizar os grupos de discussões percebi que havia uma variação de tempo de trabalho dos professores da escola pesquisada. Entretanto todos são concursados e iniciaram suas atividades na rede de ensino de Belém entre os anos de 1996 e 1997.

Ponto esses dados porque no decorrer dos trabalhos os professores foram relatando fatos de suas práticas de ontem e de hoje e enfatizaram, inclusive que, ao longo dos anos ocorreu um agravante para as suas práticas, os recursos pedagógicos diminuíram e a carga de trabalho para quem administra o espaço escolar aumentou.

O fato é que em uma escola como a Guajará funcionar com 16 salas de aula em quatro turnos, e ter em cada turno somente uma coordenadora para dar conta de todo trabalho pedagógico e administrativo, influencia nos resultados do trabalho desenvolvido com os alunos porque inviabiliza que os professores tenham um melhor acompanhamento e coloquem em prática o que teorizaram na formação do ECOAR.

Os professores precisam do suporte técnico profissional. Alguém que esteja ali na escola para os acompanhar em todos os momentos. Não somente na hora de cobrar planejamento pronto e acabado, aulas contextualizadas e alunos aprovados, porque a crítica é sempre desconstrutiva, se o aluno não passa de ano a culpa é do professor. Entretanto, quando há uma boa estrutura pedagógica, como o outro social que partilha com o professor o fluxo escolar da aula, resultados positivos fluem.

Os diversos enunciados dos professores estão atravessados por um tempo histórico, de 1996 até os dias atuais, apesar da pesquisa ser referente ao que acontece hoje na formação continuada fica impossível dos professores não rememorem o que vem ocorrendo ao longo dos anos em relação às suas formações e às práticas do dia-a-dia.

Os relatos a seguir retratam um pouco os sentimentos dos professores ao longo de suas carreiras de magistério. Neste sentido busco também entender a educação como ato concreto de ação-reflexão-ação.

Tenho 12 anos de trabalho. Há tempos atrás nas escolas muitas vezes havia melhor recurso, cito nos anexos, havia mais empenho, hoje na escola "maior" a realidade é outra, a falta de recursos na maioria das vezes impede o melhor desenvolvimento do trabalho e conhecimento do aluno. Hoje existe mais cobrança e muitas vezes com críticas que não são construtivas, talvez pelo acarretamento de afazeres da própria coordenação, a falta de tempo, a

falta de profissional suficiente na escola. Percebe-se que há tempos atrás havia também mais acompanhamento, orientação para o trabalho do professor, o que facilitava a prática do professor (Professora Palavras).

Busco adequar, na medida do possível, dentro da minha realidade os temas e as práticas levantadas no debate dos textos do compêndio e na socialização e troca de experiências com os colegas do curso realidades tão peculiares quanto a minha (Professora Monte Castelo).

O refletir, a auto-avaliação, o espaço, as leituras, os filmes, faz com que nós reavaliemos a nossa prática. Procurar adequar a nós. Que seja mais voltado para o nosso contexto. E tentarmos inverter essa situação que está na nossa educação. Trazer relatos de experiências da nossa prática e tentarmos juntos com os teóricos modificar a atual conjuntura (Professora Central do Brasil).

A educação é relação de interação entre sujeito e objeto do conhecimento, a relação concreta onde se dá o ensino e a aprendizagem. É preciso levar em conta que o novo e o velho são como passado e presente que se renovam na aplicação de metodologias mais adequadas aos novos campos do saber.

Dessa forma, a educação continuada passa a ser essa busca para a superação de metodologias que não estão ligadas ao processo de transformação. A busca contínua do conhecimento passa a ser o processo reificador do ensino e que exige interdisciplinaridade, organização e troca de experiências.

Falando de Formação Continuada, os professores para se sentirem sujeitos dessa formação, apontaram diversas questões, entre elas: A relação entre teoria e prática, a interação, a necessidade de espaço para discussão após os eventos e o reconhecimento da história profissional dos educadores, como essenciais na Formação Continuada.

O primeiro aspecto da Formação Continuada, considerado importante na percepção dos professores é em relação a teoria que está sendo discutida nos cursos e a sua ação pedagógica. As professoras questionam a contribuição dessa teoria para a sua prática escolar e é expresso na fala da professora: "É, em momento algum a formação permitiu dar conta do dito aluno que não está lendo e não está escrevendo [...] não permitiu-se sequer estudar porque isso acontece" (Professora Narizinho). As idéias expressam o real, e a mediação é feita fundamentalmente pela linguagem.

Os saberes adquiridos na vivência do cotidiano pessoal e profissional, outro fator importante da prática escolar, é um movimento que acontece dentro de um contexto historicamente construído, permeado pelas tensões sociais de cada época e pela significação de cada sujeito (KRAMER, 2006). A instrumentalização do

professor como parte do processo da Formação Continuada é um dos fatores determinantes para uma atuação eficaz, conforme discutem diversos autores, entre eles: Perrenoud (1999); Freire (2003); Nóvoa (1995); Sacristan (1995); Pimenta (1999), mas, sem estarem descontextualizados, à parte do processo escolar.

Pensar e fazer a formação dos professores é pensar o “fazer professores” uma ação delicada porque é permeada pela sensibilidade do ato de ensinar e aprender. Inclui reflexão x ação x reflexão, pesquisar e repensar a própria prática, rever saberes construídos ao longo de sua história de vida e da própria prática docente, é rever posturas, conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos. Enfim, rever a própria finalidade do profissional da educação.

O foco central de um processo de formação continuada deve ser permitir ao professor reinventar-se permanentemente como professor. Um desafio que envolve o conhecer-se para conhecer e agir bem com o outro.

2.4 Práticas Pedagógicas: Dificuldades, Recursos, Tempo e Estímulo

A formação continuada do professor torna-se requisito indispensável para evolução da educação do país, desde que as autoridades encarregadas do sistema educacional ofereçam condições materiais e todas as facilidades operacionais e funcionais para que o professor possa de maneira adequada, e assim realizar sua prática, sempre preparado para enfrentar os novos desafios que se impõem.

Em parte, muitas coisas do dia-a-dia acabam nos "atropelando", com a nossa prática, nem sempre o que planejamos fazer concretizamos, pois tem situações na escola que não depende só do professor (Professora ABC do Sertão).

Em primeiro lugar sabemos que as dificuldades são várias, por ex.: falta de material, número muito grande de alunos por turma, a falta de espaços adequados para se desenvolver atividades extra- classe, mas procuro fazer o trabalho dentro do possível, seguindo algumas teorias e princípios de acordo com as necessidades, pois tudo que aprendo contribui na minha formação, é muito gratificante (Professor O Menino Azul).

Alunos desmotivados. O aluno diz: Professora não estou com vontade de fazer. Há a falta de estímulo. Fico angustiada ao levar as teorias apreendidas na formação continuada para sala de aula e não conseguir atingir objetivamente a maioria dos alunos (Professora Gaia).

Segundo esses enunciados, a formação continuada como um território com múltiplas dimensões e múltiplas racionalidades configura-se como uma teia de relações. Para conceitualizar teia de relações, ancorei-me em Geertz (1978), para entendê-la como as relações interativas do intelecto e do afeto tecidas entre as

peças produtoras dos atos de ensinar e aprender, tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos, quanto na dimensão objetiva – da cultura. Assim, de posse de referenciais teórico-práticos, consegui vislumbrar na formação continuada a teia de relações que envolviam o conhecimento como categoria fundante do processo educativo.

Bakhtin (2003), ao reforçar o caráter ativo dos sujeitos na emissão e recepção dos diálogos, nos lembra que o ser humano é um sujeito que fala e que ao se exprimir mostra todo o seu potencial ativo. Os professores são participantes ativos da história, das relações sociais, da sua cultura, se constituem e se produzem num processo relacional, em que os valores, as ideologias, os padrões e crenças são veiculados nos diversos espaços sociais, dando forma e sentidos às suas experiências. Por isso a importância e o valor dos professores serem ouvidos, para conhecermos como concebem a formação continuada e sua contribuição ao trabalho docente, bem como, os tipos de relações que são desenvolvidas nos múltiplos espaços de circulação desses sujeitos pesquisados.

Nessa perspectiva, constatei a emergência de uma outra cultura que era transgressora da visão da verdade aprontada, do conhecimento estanque sem conexão com a realidade social, transgressão que favoreceu a auto-reflexão dos professores como sujeitos produtores de sua própria formação, imaginação e intuição, condições humanas, que têm sido juntamente com o prazer deslocadas da vida profissional, esta quase sempre, marcada por um discurso de neutralidade e de rigor científico. Como se pelo conhecimento na sua produção, disseminação e acesso, não houvesse conflitos e estruturas de poder envolvidas.

Nesse sentido, não trato o conhecimento, como ciência posta, mas das relações e reconstruções que os professores, interlocutores dessa pesquisa, em suas salas de aula e na formação continuada optaram por realizar: o conhecimento em ato em suas fontes de produção, disseminação e reconstrução pedagógica. E, assim, construindo práticas pedagógicas em diferentes áreas do conhecimento tecidas com os fios de uma práxis desafiadora, porque eles – professores – interagiram no domínio do humano – nas teias de relações que envolviam o conhecimento como categoria fundante e como instrumento de apropriação de uma relação pedagógica crítica que sustentou uma busca de interpretação da realidade e um desenvolvimento da própria consciência como sujeito dessa mesma realidade.

De posse desses elementos teórico-práticos, construí a concepção de prática pedagógica como a prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórico-social, datado e situado, numa relação dialetizada entre teoria-prática, conteúdo-forma e apropriação dos meios de produção desse conhecimento.

Estão presentes nessas relações a dimensão histórica e a dimensão política, que são explicadas com tanta clareza por Freire:

O homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um 'ser em situação', um ser do trabalho e da transformação do mundo [...]. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. Não há portanto, como dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (1992, p. 28).

Mas, somente agora, com as questões que a teoria desta pesquisa apontou-me, estou sendo capaz de aprofundar princípios teóricos que indicam a possibilidade de outros paradigmas para a educação. Dentre eles, destaco a idéia de professor-pesquisador defendida por Freire e Shor (1987, p. 19). Ao desvelarem a separação do “produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente”, recuperam a ação do professor-sujeito histórico capaz de criar e recriar a realidade com seus alunos – sujeitos históricos, na dialética eu/outro, uma relação afetiva, ética e exigente de pesquisar a própria realidade para articulá-la com o conhecimento existente, fazendo também a produção do conhecimento novo.

Toda formação é válida, principalmente porque força o professor a estudar. Quando vejo na formação do ECOAR um termo novo vou pesquisar. Na escola tudo acontece muito rápido e não temos tempo de pesquisar. Deveríamos sim acostumar nossos alunos desde as séries iniciais ter o gosto pelos trabalhos de pesquisar. Sei que a violência tomou conta da comunidade, mas com jeitinho ainda dar para inovarmos e sairmos da sala de aula para apresentarmos aos nossos alunos novos modos de estudar. Falta investimento e uma boa vontade dos nossos governantes (Professor O Menino Azul).

Fazendo uma intersecção dessas idéias com Stenhouse (1987), a figura do professor-pesquisador assemelha-se à sua compreensão do professor-investigador, que se configura na perspectiva de que os professores sendo responsáveis pelas aulas, são capazes de investigar a própria prática.

As idéias de Stenhouse (1987), a respeito de investigação, estão colocadas como uma indagação sistemática e autocrítica, em que são destacadas: a curiosidade e o desejo de aprender, como pressupostos da ação humana, que no

processo de investigação ultrapassam o momentâneo e se organizam em estratégias que sustentam uma sistematização, trabalhando com a dúvida, a paciência e persistência, num patamar reflexivo, o que dá conta do processo de autocrítica e possibilita a intervenção na própria prática.

A idéia do professor investigador não pode ser compreendida fora do contexto proposto por Stenhouse (*Idem*), pois não se trata de uma ação inerente à ação docente, nem de uma ação regida pelo espontaneísmo, mas sim de uma condição marcada pela intencionalidade e construída em processos sistemáticos de análise e reflexão do analisado.

Nesse sentido, para Stenhouse (*Idem*), o impedimento mais sério para o desenvolvimento dos professores como investigadores e como “artistas do ensino” é a escassez de tempo, destaque da fala do professor pesquisado. E, embora reconheça limites para a ação do professor investigador, ele não os coloca em uma questão de mérito do investigador profissional, ou seja, não faz do conhecimento uma propriedade privada de quem investiga a realidade do outro, que por distanciamento teria melhores condições de isenção.

A necessidade de se construir professor pesquisador na perspectiva do compromisso da educação como ação política, ação criadora e ação do conhecer, na visão de Freire (1987), exige qualidades tais como “a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza - todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente” (FREIRE e SHOR, 1987, p.18). “O professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos” (*idem, idibem*), porque os alunos desses professores, sendo sujeitos dessas práticas, se fizeram educadores de si e desses mesmos professores na relação dialética educador/educando no ato de conhecimento construindo suas teias de relações.

2.5 Discurso da Práxis: Profissional Dinâmico, Reflexivo e Contextualizado

O discurso é um fato histórico-social podendo ser oral e escrito que se explicita no ato de produzir a linguagem pela singularidade dos sujeitos na situação.

O discurso mostra, então, o que as pessoas pensam e, também, o que as pessoas não sabem que pensam. Em outras palavras, o discurso mostra o posto e o pressuposto. Neste sentido, no ato da enunciação, o falante produz três fenômenos constitutivos da enunciação enquanto ato. No primeiro caso, ele se constitui sujeito, o enunciador. Em segundo lugar, ele constitui o outro diante de si, como interlocutor, o que constitui uma situação de interação. Finalmente, tem-se o referente, o conteúdo do discurso da fala dos dois primeiros.

Há uma interação entre o discurso do enunciador que formula os compêndios do ECOAR e os professores para que se tornem profissionais dinâmicos e reflexivos no contexto escolar.

Os professores pesquisados concordam plenamente com a continuidade do Programa ECOAR, pois o vêem como um espaço de interação que proporciona trabalhos coletivos com base em pesquisa, momentos importantes para se chegar a serem professores mais dinâmicos e transformadores da prática pedagógica.

Segundo Giroux (1997), compete aos intelectuais transformadores assumir seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Neste sentido, devem desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionadas com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula.

O ponto de partida não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos, de classe e gênero.

Daí a necessidade que os professores têm em ter suas práticas pedagógicas anunciadas e apresentadas na formação continuada do ECOAR; no sentido que possam vislumbrar através dos trabalhos produzidos o fazer pedagógico vivenciado no ambiente escolar; ou seja que o ECOAR continue com embasamento teórico, estudo, produção, mas que a prática dos professores seja constante desse momento de formação. Conforme relato abaixo;

O ECOAR deve continuar já que dar oportunidades ao professor de atualizar-se, conhecer os autores, trabalhar no coletivo, pesquisar, tornar-se

um profissional dinâmico e capaz, é lógico cobrando mais a "prática" como proposta da realização do curso (Professor O Lutador).

O ECOAR é de suma importância, pois proporcionava momentos muito interessantes, entretanto, quando eu voltava para a escola sentia-me angustiada, porque a realidade é bem diferente. O problema é o fator tempo no construir algo, ou seja, as orientações escritas. A socialização é muito positiva, pois é um momento rico de atividades; todos os dias têm vários temas. Não contém nos registros do referido projeto o verdadeiro esclarecimento do trabalho ao público alvo no caso os professores da rede municipal. As falas dos professores não condizem com a proposta do projeto. Qualquer formação é válida e já ouvi de muitos professores que o ECOAR foi muito bom, mas a maioria dos professores comentam que o grande problema são recursos financeiros, que o professor não dispõe. Se o professor percebeu que há entraves para a realização do projeto é sinal que o ECOAR tem um lado positivo, pois o professor detectou suas limitações quando se depara com a realidade (Professora Pauapixuna).

Toda formação continuada é boa, o curso é bom. Os textos, as leituras foram válidas. Os recursos são insuficientes para realizar um projeto. No dia-a-dia arco com as despesas de atividades pedagógicas na escola (Professora Caderno).

Posso ler, nos dizeres dos fragmentos dos discursos dos professores a reafirmação das explicações sobre a formação continuada ECOAR, baseada na oportunidade de estudar e buscar uma articulação com teorias, trocas de experiências, entre outros aspectos empregados no desenvolvimento do curso.

No entanto, os discursos dos professores evidenciam que, por trás da aparente dinâmica do ECOAR satisfatória e positiva para sua prática está posto o dito "cobrando mais a prática", como proposta da realização do curso. O efeito de sentido subentendido das falas apontam para os redimensionamentos que foram produzindo nos professores, nos seus modos de viver a prática do ECOAR sem o que mais desejam em sua materialização – a prática.

Na dinâmica de suas relações na escola com seus alunos e outros profissionais e, no ECOAR com a formadora e os outros professores, os sujeitos da pesquisa foram elaborando para si um modo de ver como o discurso de uma formação continuada não pode se eximir da relação teoria x prática.

Os meandros de suas subjetividades passaram de sua condição de professor em sala de aula com seus alunos para saber escolher uma boa formação continuada para que assim ocorra a reconstituição recíproca entre o seu fazer de sala de aula, e de suas transformações em suas trajetórias de professores em um continuum que elabora-se e reelabora ininterruptadamente porque o mundo é dialógico por excelência.

Os discursos desses professores representam o que a maioria avalia do ECOAR, quanto continuidade para reflexão e avaliação sobre a prática pedagógica; é também momento de estudo, trabalho coletivo de leitura e pesquisa, mas são unânimes em dizer que é necessário que haja melhores articulações com a prática pedagógica. A troca de experiências entre os professores e as oficinas são indicativos de uma melhoria para a continuidade deste programa.

Trabalho com o conceito de professor reflexivo abordado por Schön (1995) que envolve a reflexão sobre a valorização da experiência e a reflexão na experiência. Para o autor a formação profissional deve ser baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta

Nessa perspectiva, como afirma Zeichner (1993) o professor reflexivo é aquele que assume atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Ainda segundo Zeichner (1993) a ação reflexiva é um processo que implica mais do que na busca de soluções lógicas e racionais para os problemas da prática docente. Implica também em emoção e paixão, não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser construído, empacotado e ensinado aos professores sob forma de cursos.

Nessa perspectiva a formação do profissional docente vai muito além da implementação de cursos técnicos e outros assessórios pedagógicos. Para fomentar a prática reflexiva é preciso garantir, entre tantos aspectos, o que Nunes (2000) chama de processo de “letramento” permanente do professor. Segundo a autora é apropriando-se das diferentes práticas sociais de leitura e escrita (midiático, científico, lingüístico, geográfico, matemático, histórico, pedagógico, entres outros) que o professor poderá praticar o ensino reflexivo.

Na perspectiva de que o professor reflexivo se constrói a partir da reflexão sobre a prática e da valorização do fazer docente o ambiente escolar passa ser o cenário principal da formação por conter todos os insumos necessários à reflexão sobre a ação/reflexão/ação.

Para Nóvoa (2002) a escola é nesse contexto vista pelo professor como referência principal para sua formação continuada, pois suas análises e reflexões sobre sua prática deverão partir dos problemas e também das potencialidades de suas práticas pedagógicas, sociais e culturais. O resultado dessa reflexão será o

desenvolvimento das condições necessárias para a formação de professores e alunos-cidadãos, capazes de fazer leitura crítica de mundo e apontar soluções aos problemas e desafios apresentados cotidianamente.

É inevitável desconsiderar as condições materiais, a gestão da escola, situações salariais, situação sociocultural, condicionantes políticos e outros fatores que interferem no resultado do trabalho pedagógico de alunos e professores. Para reduzir em parte os efeitos desses condicionantes, a escola tem a seu favor a construção e implementação do Projeto Político Pedagógico. Uma ação que deve ser construída coletivamente na escola.

Apesar de todos os esforços feitos, muito ainda há que se concretizar, principalmente, no campo do aprofundamento teórico-epistemológico sobre o que os princípios da formação e do sucesso escolar podem significar para construir uma nova prática escolar. Mas já é gratificante saber que foram os sujeitos mesmos das ações educativas, a partir de suas percepções, que afirmaram a necessidade de continuar acreditando que é possível consolidar novas práticas, mesmo estando dentro de uma organização historicamente hierarquizada como é a escola.

O que os professores percebem sobre a Formação Continuada, deve ser considerado criticamente pelas autoridades quando planejam e organizam a formação. Sobre o que e como está sendo proposta e organizada para os docentes a Formação Continuada.

Formar professores num país onde a educação de fato não é considerada como prioridade, a vontade política não se compromete com a educação e com as questões básicas da educação-alfabetização, escolarização básica para todos e de qualidade, formação para a cidadania, entre outras, é tarefa por muitos considerada fadada ao fracasso.

Ecoando para Resignificar o ECOAR

O olhar de pesquisador exige abertura de novos indícios na busca de exercitar teoria e prática na formação continuada de professores. Ao adentrar nesse contexto começo costurando algumas considerações finais com todas as vozes que ouvi, vi e li, e que contribuíram para a composição deste texto.

Começo então sinalizando a polissemia e a polifonia presente no texto ao Justificar o uso do termo ecoando porque ao término da formação continuada do ECOAR os coordenadores fazem os devidos agradecimentos e pediam que os educadores saíssem dali ecoando o que assimilaram durante o curso. Neste sentido termino ecoando as assimilações dos ditos e não ditos como interlocutor deste trabalho.

Retomo aos objetivos para a partir daí, entendermos um pouco mais a subjetividade dos momentos de formação continuada. Ao analisar os discursos dos professores sobre a formação continuada do ECOAR levando em consideração os sentidos e significados para a prática pedagógica em sala de aula, sem dúvida, há uma importância significativa desta formação para a prática pedagógica. Apesar das réplicas negativas quanto à metodologia utilizada, a leitura de variações textuais e o tempo que se dedicam à formação deixa nos não ditos subentendidos no jogo das relações que há por trás dessas insatisfações a certeza de que a formação continuada do ECOAR cumpre com o seu papel fundamental que é o de contribuir para que o professor tenha além do gosto pela leitura, o hábito da pesquisa e a disposição para construir textos relacionados ao fazer pedagógico.

Uma discussão de maior polêmica em relação à formação continuada de acordo com os dados coletados não está na formação em si, em sua operacionalização, e sim no momento em que este educador se depara com a sala de aula e encontra dificuldades que a formação não deu conta de abarcar. Por ocasião do grupo focal ficou evidente, pois podia se ler nas fisionomias dos participantes a ânsia em querer expor os problemas que vivenciam na prática pedagógica de sala de aula, em não se relatar a formação continuada em si. Por outro lado, posso inferir que a formação continuada do ECOAR significou para os educadores pesquisadores mais uma alternativa de melhoria para a prática pedagógica no sentido de que essa formação educa, cobra e favorece o entrosamento dos educadores. A insistência em afirmar que as experiências

práticas de sala de aula precisam ser ainda mais trabalhadas durante a formação é um “apelo” a tudo que foi importante e positivo, e que por isso precisa se continuar a aparecer nas discussões coletivas em um fluxo maior de interlocuções.

Identificar nos discursos dos professores em que momento a formação continuada se aproxima ou se distancia da prática pedagógica também foi um dos objetivos deste trabalho e neste sentido evidencio que a aproximação ocorre pelo conjunto de sujeitos e vozes que participam da formação tendo em comum problemas que acontecem rotineiramente em cada escola que compõe a rede de ensino de Belém. Independente do ciclo que atendem, os professores defendem o momento como uma chance de verem no discurso do outro uma resposta para aquilo que os afligem em sala de aula. Nesse contexto relatos dos professores alargam o discurso, pela expressão da entoação presente nas fisionomias insatisfatórias que sinalizam quando se referem que o embasamento teórico da formação não consegue se articular com a prática. Acrescentaram que não há um acompanhamento por parte da equipe técnica aos ambientes escolares antes e após cada formação.

Segundo relatos dos professores, evidenciar ações para as práticas pedagógicas com base em textos lidos de autores distantes da realidade educacional amazônica é transformar o discurso pedagógico em algo distante da perspectiva sócio-construtivista que embasa a proposta de ciclos em Belém. Não há, neste sentido, o olhar prospectivo para dar conta de se pensar no educando com base naquilo que poderá acontecer em sua futura trajetória de vida, o que ocorre são postulações traçadas em teorias desses autores estudados que a dicotomizam da realidade vivenciada por professores e alunos em sala de aula.

Pontuar que a formação continuada do ECOAR é ou não relevante para o fazer pedagógico em sala de aula constitui outro objetivo desta pesquisa e considero assim, como muitos professores também defendem que qualquer formação é válida para o trabalho pedagógico do professor. É relevante destacar a veemência com que um professor em seu discurso, essa veemência visivelmente detectada em seus gestos e tom de voz, fez questão de enfatizar que só o fato da formação provocar nos professores as inquietações, tais como a vontade de expor problemas vivenciados e irem em busca de respostas para os mesmos consegue alcançar objetivos. Esse mesmo professor defende que deveria sim se avaliar os métodos utilizados durante a formação.

Os enunciados deste percurso conduziram-me não só às reflexões sobre a formação continuada e a prática pedagógica dos professores, mas também trouxe como reflexão o peso ideológico das palavras; por trás das palavras de quem anuncia as atividades e coordena os trabalhos do ECOAR há um contexto de significados muitas vezes distante da realidade de muitas escolas de Belém, mas hei de acreditar que tais discursos não se constroem no vazio, pois cada idealizador da formação constrói suas réplicas em algo que já vivenciaram, cada um tem como parâmetro algo vivido, são vozes, diálogos que se mesclam num emaranhado de valores adquiridos ao longo de suas vidas. Falo com propriedade porque apesar da maioria desses profissionais não atuarem em salas de aula nas escolas públicas de Belém, geralmente já atuaram ou consolidam suas vidas profissionais atuando em outros espaços educacionais, universidades e escolas particulares, pois é sabido que na educação a dedicação exclusiva a um único local de trabalho fica quase que impossível pelas condições salariais da categoria.

Mesmo não sendo objeto de estudo desta pesquisa, a questão salarial também influencia no desenvolvimento das atividades escolares. Fiquei de certo modo surpreso porque os professores conseguiram ser éticos em não apontar o salário como culpado pelos problemas que enfrentam; enfatizaram sim que a qualidade da educação perpassa também pela melhoria salarial, progressão funcional e melhores condições de vida para o educador. Apesar da gradual diminuição de recursos a serem aplicados na educação, constatado pelas falas das professoras que ao longo dos anos observam essa escassez de recursos para se trabalhar com os alunos, consegui apreender dessas insatisfações o amor à profissão, a vocação em ser educador e a vontade de se pensar sempre na melhoria educacional em prol do aluno, havendo a predisposição dos professores em retirar dos seus salários proventos para realização de atividades práticas do dia-a-dia.

Cabe destacar que essas reflexões são interessantes para que possamos acompanhar o que os profissionais em formação continuada pensam sobre a formação oferecida pela rede pública de ensino de Belém. A formação continuada, além de ser preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Decenal de Educação é um direito assegurado aos educadores em serviço; torna-se viável, porém se faz necessária a constante avaliação de sua metodologia para assegurar-se de que os objetivos que ela propõe estejam sendo alcançados; esta foi uma das preocupações deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Míquel. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas v.20, n.68, p.143-161, dez.1999.

_____. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**; 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo: um esboço crítico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação – **Caderno de Educação nº 1** – Escola Cabana: Construindo uma educação democrática e popular. Belém/Pará: outubro/1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação – **Caderno de Educação nº 2** – A gestão democrática no projeto político pedagógico da escola cabana. Belém/Pará: dezembro/2000a.

_____. Secretaria Municipal de Educação – **Caderno de Educação nº 5** – Avaliação Emancipatória: Registro síntese da práxis educativa. Belém/Pará: 2000b.

_____. Secretaria Municipal de Educação – **Caderno de Educação nº 6** – Escola Cabana – Entre vivências e mudanças: A construção da práxis pedagógica para a aprendizagem com sucesso. Belém/Pará: 2002.

BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB Nº 9394/96. Pará: Graphitte, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação** – PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2003.

BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun/jul/ago 2003, p. 156-68.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8.ed.; São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, Marisa C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DALBEN, A. I. L. F. A Prática Pedagógica e os Ciclos de Formação na Escola Plural. In: _____. (org.) **Singular ou plural? Eis a questão!** Belo Horizonte: Game; FAE UFMG, 2000.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. **ABC: Iniciação à Competência Reconstitutiva do Professor Básico**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Educação e Qualidade**. 2.ed. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **Educar pela Pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. **Educar pela Pesquisa**. 4.ed.; Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. **Formação Permanente e Tecnologias Educacionais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

_____. **Ironias da educação: mudanças e contos sobre mudanças**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

_____. **Promoção Automática e Capitulação da Escola**. Ensaio; Rio de Janeiro; V. 6, n. 19, p. 159-90, abril/junho 1998.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Interdisciplinaridade na Formação de Professores**: da teoria à prática; Canoas: Editora da Ulbra, 2006.

FIORIN, José Luiz e BARROS, Diana Luz Pessoa. **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2003.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1993.

FORMOSINHO, João. **Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**; Petrópolis: Vozes, 1972.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1994.

FUSARI, José Cerchi. **A Educação do Educador em Serviço : o treinamento de professores em questão**. Dissertação de Mestrado. São Paulo (SP), 1998.

GARCIA, Regina Leite (org). **A Formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 4.ed.; São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005 (Série Pesquisa em Educação; 10).

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**; trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1983.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma Prática em Construção da Pré-Escola a Universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

KOSIC, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sônia. **Por Entre as Pedras**: arma e sonho na escola. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KRUG, Andréia. **Ciclos de formação**: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e Democracia Radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n.99, p.5-15, nov.1996.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Unicamp, 1993.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, São Paulo, n. 36, 1995.

McLAREN, Peter et al. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MION, Rejane Aurora. SAITO, Carlos Hiroo (org.). **Investigação – Ação**: mudando o trabalho de formar professores. Ponta Grossa: gráfica Planeta, 2001.

MOURA, Dácio G.; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com Projetos**: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

NASCIMENTO, M. G. A Formação Continuada dos Professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério**: construção cotidiana. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____ (org.). **Os Professores e a Sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

_____. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NUNES, Cely do S. C. **Os Sentidos da Formação Contínua de Professores**: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento**: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia na Escola das Diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

_____. **Construir as Competências desde a Escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Os Ciclos de Aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar; Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação; Porto Alegre, Artmed, 2000a.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PUIGGRÓS, Adriana. **Voltar a Educar**: a educação latino-americana no final do século XX. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

QUEIROZ, Tânia Dias (org). **Dicionário Prático de Pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 15. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

SACRISTAN, Gimeno. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Poderes Instáveis em Educação**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Lingüística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1974.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os Professores e a Sua Formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SGUISSARDI, Valdemar (org.) **Educação Superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000.

SOUZA, Ana Paula Vieira e. **As Culturas Infantis no Espaço e Tempo do Recreio: constituindo singularidade sobre a criança.** Dissertação de Mestrado. Belém, Pará: UFPA, 2009.

SOUSA, Z. S. A Avaliação na Organização do Ensino em Ciclos. In: KRASILCHIK, M. (org.) **USP Fala sobre Educação.** São Paulo: Feusp, 2000, p. 34-44.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza-Textos seleccionados.** Madrid: Ediciones Morata, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Ática, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

Eu, _____, aceito sem restrições participar da pesquisa “O discurso dos professores sobre a formação continuada: significados e sentidos na prática docente”, que será realizada na Escola Municipal Ciro Pimenta sob a responsabilidade do pesquisador Marcos Antonio Silva e sob orientação da Prof^a Dr^a Nilda de Oliveira Bentes, da qual serei sujeito e contribuirei com minhas informações, permito-me ser observada durante todo esse processo, no sentido que o pesquisador possa chegar aos objetivos almejados.

Belém, _____ de fevereiro de 2008.

APÊNDICE B – Declaração



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

DECLARAÇÃO

Declaro que autorizo a publicação, por qualquer meio, dos resultados da pesquisa “O discurso dos professores sobre a formação continuada: significados e sentidos na prática docente”, que será realizada na Escola Municipal Ciro Pimenta. Ressalvo que todas as informações que possam levar à identificação da minha participação deverão ser substituídas, preservando assim o meu nome.

Belém, de fevereiro de 2008.

APÊNDICE C – Questionário



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Questionário

Objetivo: Obter dados significativos para verificarmos os sentidos e significados dos discursos dos professores sobre a formação continuada dos professores de Belém, denominada ECOAR.

Obrigado.
Prof. Marcos Silva

01- Qual a relação entre o discurso da formação continuada e a sua prática pedagógica desenvolvida na escola?

02- Em que momento os discursos da formação do ECOAR e da sua prática de sala de aula se distanciam ou se aproximam?

03- Até que ponto você se apropriou do que se propõe a formação continuada do ECOAR enquanto suporte do exercício docente?

04- Quais as reais dificuldades em se implementar na escola as teorias ou princípios adquiridos na formação continuada do ECOAR?

05- Como você avalia o ECOAR?

06- O que deve continuar e o que deve modificar no ECOAR?

ANEXOS

Anexo A: Declaração de Participação

Anexo B: Diário-de-bordo