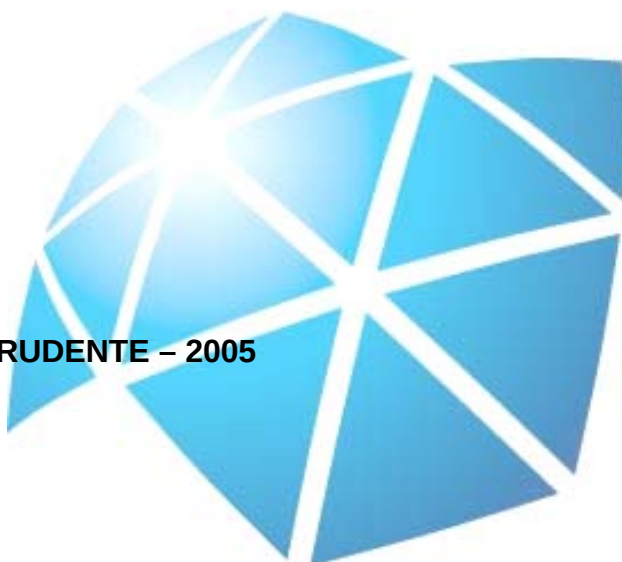


VALDECI LUIZ FONTOURA DOS SANTOS

FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO:

**Construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido
no município de Andradina – SP.**

PRESIDENTE PRUDENTE – 2005



VALDECI LUIZ FONTOURA DOS SANTOS

FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO:

Construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Campus de Presidente Prudente, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores

Orientadora: Prof^a. Dr^a Yoshie Ussami Ferrari Leite

PRESIDENTE PRUDENTE – 2005

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação
UNESP – FCT – Campus de Presidente Prudente

S239c Santos, Valdeci Luiz Fontoura dos.
Formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir do um estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP / Valdeci Luiz Fontoura dos Santos. – Presidente Prudente : [s.n.], 2005
204 f. : il.

Dissertação (mestrado). - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Yoshie Ussami Ferrari Leite

1. Políticas públicas. 2. Formação de professores. 3. Formação contínua em serviço. I. Santos, Valdeci Luiz Fontoura dos. II. Leite, Yoshie Ussami Ferrari. III. Título.

CDD (18.ed.)370.71

VALDECI LUIZ FONTOURA DOS SANTOS

FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO:

**Construção de um conceito a partir do estudo de um programa
desenvolvido no município de Andradina – SP.**

COMISSÃO JULGADORA

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Prof^a Doutora Yoshie Ussami Ferrari Leite (PPGE – FCT/UNESP)
(Orientadora)**

Prof. Doutor José Cerchi Fusari (PPGE – FE/USP)

Prof. Doutor Antonio Teodoro (IOPEC - ULHT)

Presidente Prudente, 01 de junho de 2005.

*Sim, sou eu, mesmo,
tal qual resultei de tudo...
Quando fui, quando não fui,
tudo isso sou eu...
Quanto quis, quanto não quis,
tudo isso me forma...*

Fernando Pessoa

*D*edicatória...

*Para aquela que possibilitou minha passagem por estas paragens...
Para aquela que esteve, antes de tudo e todos, mais próxima de mim posto
que teu corpo envolvia o meu...*

*Para aquela que ao me embalar nutria minha alma de fé e esperança...
Para aquela que, sem nenhum traço edipiano, dedico todo o meu amor...*

Mãe...

*“eu penei, penei... mas aqui cheguei” graças a nossa parceria... é para você
que dedico esta dissertação, obrigado pela força constante e por seu amor !!!*

Seu filho...

*A*gradecimentos...

*Aos amigos e amigas, que graças a Deus não são poucos, especialmente à
Camila , ao Odair e ao Tadeu, que sabem por que agradeço...
A minha orientadora Yoshie pela cumplicidade, pela troca, pela oportunidade
de me tornar mais humano...
Ao Osmar Martins, amigo e Diretor da Faculdade de Ilha Solteira – FAISA, pelo
apoio investindo neste processo de pesquisa...
Aos colegas professores do CPTL/UFMS, onde também me fiz professor...
À Prefeitura Municipal de Andradina, pelo financiamento...
Aos professores, com especial atenção ao Alberto, ao Cristiano e à Mônica,
colegas e técnicos (Ivonete, Erynat, Márcia e Washigton.) do PPGE da
FCT/UNESP...
Aos companheiros de pesquisa do GPFOPE/FCT/UNESP...
Aos meus amigos e companheiros professores do Curso de Pedagogia da
FAISA, com atenção especial a todos...
Ao Fusari, à Selma e à Bel, pelos conhecimentos compartilhados na FE/USP...
Ao Fusari (mais uma vez) e Luisa Helena (IA-UNESP) pelas preciosas
contribuições durante meu exame de qualificação...
Ao Edmur (PPGCC da FCT/UNESP) pelo auxílio com os mapas...
Ao amigo Tarcísio, na pessoa de quem cito todos os companheiros da rede
municipal de Andradina, pois estamos na mesma trincheira de luta...*

Meu sincero obrigado!!!

RESUMO

Esta dissertação descreve, a partir de uma pesquisa realizada na área de formação de professores, um programa de formação contínua destinado aos docentes da rede municipal de ensino da cidade de Andradina, Estado de São Paulo. Parti do pressuposto de que as práticas formativas direcionadas aos professores que estão no exercício da profissão diferenciam-se segundo objetivos e formas de organização, buscando, assim, na literatura disponível, conceituar o que viria a ser a formação contínua em serviço. A metodologia adotada foi o estudo de caso, tendo como instrumentos principais para a coleta dos dados, a observação e a aplicação de questionários e de entrevistas reflexivas. A descrição e a análise do referido programa possibilitaram, principalmente a partir da fala dos sujeitos da pesquisa, conceituar a formação contínua em serviço enquanto modalidade específica dentro da formação contínua.

Palavras-chave: Políticas públicas; formação de professores; formação contínua em serviço.

ABSTRACT

This dissertation describes, from a research done in the teachers' formation area, a continued formation program destined to the teachers of the municipal system of official teaching in Andradina city, Sao Paulo state, in 2003. I've started from the presupposition that the formative practices directed to the teachers who are in the exercise of the profession differ according to the objectives and organization forms, seeking, this way, in the available literature, to understand what would come to be the continued formation in service. The methodology adopted was the case study with the observation and the application of questionnaires and reflexive interviews as main instruments for data collection. The description and the analysis of the referred program have permitted, mainly from the research subjects' speech, consider the continued formation in service as a specific modality inside the continued formation.

Key-words: public politics; teachers' formation; continued formation in service.

INDICE

LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE QUADROS	11
INTRODUÇÃO	
1. A gênese do objeto	12
2. Desdobramentos do objeto	14
3. O recorte metodológico	20
4. A organização desta dissertação	28
PRIMEIRO CAPÍTULO: FORMAÇÃO: REFLEXÕES PERTINENTES...	
1. Formação: uma teorização possível	29
1.1. Formação: da etimologia à instituição de um traço marcante de nossa cultura	
2. A formação de professores	41
SEGUNDO CAPÍTULO: FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: DISCUSSÃO NECESSÁRIA PARA A SUA COMPREENSÃO	
1. Formação contínua: o que estão dizendo as teorizações das práticas formativas	49
2. As manifestações das práticas de formação contínua e o confronto com a teoria: desvelando o fenômeno	61
3. Formação contínua em serviço: anúncio de um possível conceito	69
TERCEIRO CAPÍTULO: O CONTEXTO DO OBJETO	
1. A trajetória histórica de Andradina.	78
2. A formação contínua praticada junto à rede municipal de Andradina: retomando o já realizado	92
QUARTO CAPÍTULO: ANÁLISE, REFLEXÃO E PROPOSIÇÃO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO	
1. Os professores da rede municipal de Andradina: delineamento formativo	103
2. A descrição do programa de formação contínua estudado: FPALFA	107
2.1 O programa na visão dos professores da rede municipal de Andradina	113
3. As percepções sobre a formação contínua	118
4. Visões sobre o FPALFA	123
5. O FPALFA e a formação contínua em serviço no discurso dos professores entrevistados	133
CONCLUSÃO POSSÍVEL	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
ANEXOS	

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Teto da titulação dos docentes - 2003	106
Tabela 02- Graduação em relação à natureza da agência formadora - 2003	107
Tabela 03- Situação funcional dos Docentes - 2003	108
Tabela 04- Percentual de questionários devolvidos por geração	115
Tabela 05- Outros cursos de formação acadêmica em nível superior – Graduação/Geração 80	118
Tabela 06- Outros cursos de formação acadêmica em nível superior – Graduação/Geração 90	118
Tabela 07 – Modalidades de formação contínua citadas	122
Tabela 08- Significados do FPALFA na visão dos professores	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Trajetória de formação dos sujeitos - 2004	116
Quadro 02 – Curso predominante de formação acadêmica em nível superior	117

INTRODUÇÃO

1. A gênese do objeto...

“no caso da formação contínua de professores estamos no “meio” de uma transição paradigmática cujo desenlace passa em boa parte pelo nosso inconformismo (investigadores, professores e demais responsáveis), capacidade e empenho, como indivíduos e como coletivo, de influenciar decisivamente três ordens de factores tendo ver com: (i) novas políticas educativas; (ii) novos quadros teóricos de referência; (iii) reinventar a organização da formação” (Antonio F. Cachapuz).

O compromisso a que somos conclamados por Cachapuz em nossa atuação, tanto como pesquisadores quanto como profissionais da educação, na busca pela compreensão da formação contínua enquanto fenômeno do nosso tempo é, ao mesmo tempo um desafio instigante e uma militância acadêmica e profissional.

Meu interesse por tal objeto tem origem na minha formação inicial quando ainda estudante do CEFAM “Prof. Argemiro Machado Filho”¹, em Andradina – SP. No ano de 1991, o referido curso estabeleceu uma parceria com a então Delegacia de Ensino da mesma cidade. Tal parceria consistia em receber no CEFAM os professores das séries iniciais da rede estadual enquanto os estagiários do terceiro ano dividiam-se na substituição desses professores na rede e no auxílio aos professores do CEFAM na realização de oficinas sobre ensino, aprendizagem e avaliação. Pude participar dessa ação em suas duas modalidades, mas o auxílio a um docente em uma oficina sobre texto e alfabetização despertou em mim uma angústia ainda turva: por que

¹ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Curso normal em nível de ensino médio com habilitações para o magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental).

professores que já eram concursados ainda não sabiam “coisas” que para nós, estudantes de magistério, pareciam tão elementares?

Minha angústia aumentou quando ingressei no Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Rui Barbosa – FIRB e pude então me deparar, enquanto colega de sala, com professoras da rede estadual que, “tardamente”, cursavam a graduação. Naquele momento, minha inquietação direcionou-se para o CEFAM, que, mesmo sendo uma modalidade de formação do professor da infância envolta em um cenário de contradições, parecia-me, de certa forma, mais bem estruturada do que outros espaços de formação, como a Habilitação Específica para o Magistério e os próprios cursos de Pedagogia. Ainda durante a graduação, como aprofundamento da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino, e, em parceria com mais três colegas de curso de Pedagogia, desenvolvi um estudo comparativo entre três CEFAMs na região noroeste do estado de São Paulo.

Partindo desse estudo e de questionamentos provenientes da minha experiência já como professor alfabetizador na rede estadual paulista, busquei, no Curso de Pós-Graduação em Educação (*Lato Sensu*) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus de Três Lagoas), a possibilidade de aprofundar meus estudos sobre a formação dos professores em sua perspectiva de continuidade e recortando, como objeto o contato das professoras da rede de ensino paulista com a psicogênese da língua escrita, foram estudadas ações de formação contínua sugeridas pela Secretaria de Estado da Educação na década de 80.

Durante o curso de especialização, minha angústia efetivamente transformou-se em um objeto de estudo, sistematizado num projeto de pesquisa que, a partir do ano de 2003, com meu ingresso no PPGE – FCT/UNESP venho desenvolvendo e que hoje vem culminar nesta dissertação.

2. Desdobramentos do objeto...

É necessário reconhecer que existem e se manifestam atualmente diversas práticas formativas destinadas aos professores que se encontram no exercício de sua profissão. É fato que os professores brasileiros têm se deparado, em um momento ou outro de suas trajetórias profissionais, com práticas formativas especialmente preparadas para eles.

Tem-se assistido então à propagação de termos referentes à formação dos professores em exercício esvaziados de sentido, ou ainda, com conceitos equivocados em relação ao que deveria ser a formação contínua. Concordo com Linhares e Silva quando afirmam que

O uso das palavras não é inocente. Por isso mesmo, temos nos contraposto a expressões como reciclagem, treinamento e capacitação de professores. No primeiro caso, porque não somos matéria a ser reciclada, como um lixo social a que se aplica o termo. Em segundo lugar, porque não se trata de adestrar professores para reproduzir exercícios já testados e consagrados, mas de ampliar o horizonte de suas escolhas e a esfera de seu potencial criador. Finalmente, capacitação também carrega o significado de falta, como se os professores fossem incapazes ou incapacitados” (LINHARES E SILVA, 2003, p. 23)

Atualmente, parece que os termos reciclagem, treinamento e capacitação, muito empregados nos anos 70, 80 e na primeira metade dos 90, têm dado lugar a novos termos, como formação contínua e ainda formação em serviço. O que é mais interessante neste contexto é o fato de que os novos termos são empregados, atualmente, para adjetivar as mesmas práticas de antes: cursos e mais cursos, promovidos ora pelas agências formadoras e ora pelas agências empregadoras, em sua maioria fora do horário de trabalho dos professores, aos sábados, durante a noite, depois de uma exaustiva jornada, ou ainda nos períodos de férias.

Reconhecendo que a profusão destas práticas formativas tem se dado a olhos vistos, no Brasil, desde a década de 70 do século passado; pode-se afirmar que, de uma forma ou de outra, os problemas que justificam ações de formação contínua vêm sendo reconhecidos como relevantes, ainda mais se considerarmos um sem fim de iniciativas formativas que atualmente estão em curso. Destaco, porém, que nesses 30 anos, tem-se assistido a uma simples re-nomeação de tais práticas, que hoje recebem, genericamente, o nome de “formação em serviço”, quando se destinam a professores que estão em exercício, sendo eles tanto programas de formação inicial quanto programas de formação contínua.

Neste intuito, esta dissertação constitui-se enquanto resultado de um processo de pesquisa na área da formação contínua de professores, recortando, de uma política municipal, um programa em especial, que se articulou dentro da jornada de trabalho dos professores.

A partir desse processo vivido, é possível afirmar que a questão aqui discutida não se resume à semântica e muito menos à polissemia dos termos empregados para nomear as práticas de formação contínua. Reconheço que os mesmos têm sido propagados sem a necessária compreensão do fenômeno em que consistem, hoje, as práticas formativas que, para além de sua mera adjetivação, precisam ser compreendidas a fim de que, verdadeiramente, institua-se, no Brasil, uma política de desenvolvimento profissional² para os professores.

No contexto brasileiro, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com o advento dos novos planos de cargos e carreiras dos professores, inaugurou-se uma espécie de “corrida” por certificados nos mais variados sistemas de ensino, defendida e mascarada como estímulo à busca por qualificação profissional e conseqüente melhoria da educação básica brasileira. Nesse cenário, interessei-me por realizar uma pesquisa que tentasse desvelar o fenômeno das práticas formativas destinadas aos professores em exercício, a partir de um recorte dentro da área de formação com ênfase nas práticas de formação contínua.

Elegi, então, como objeto de estudo, um programa de formação contínua, desenvolvido pelo Departamento de Educação do município de

² Estou aqui concordando com a definição de desenvolvimento profissional de Imbernón (2002, p.45-46): “qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão” tendo a formação não como único elemento, mas sim, como um deles.

Andradina, Extremo Noroeste do Estado de São Paulo, a partir da constatação de que a formação que se destina aos professores em exercício é a

continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo” (ANFOPE apud FREITAS, 2002, p.150)

A relevância acadêmica desta pesquisa reside no fato de que a formação de professores tem sido alvo, principalmente nas duas últimas décadas, de profícuo debate no cenário acadêmico nacional e internacional. Tal questão tem se constituído, inclusive, como área específica para a pesquisa a partir dos anos 90 do século passado, emancipando-se da área da Didática; o que caracteriza ainda mais a configuração de um novo campo investigativo.

Posto isso, esta pesquisa teve como objetivo compreender a formação contínua em serviço na confluência entre proposições teóricas e as diversas práticas de formação contínua, apontando-a como possível modalidade formativa; partindo da análise do programa de formação, denominado “Formação de Professores Alfabetizadores” (FPALFA³) implementado na cidade de Andradina.

³ Programa organizado em quatro módulos de 30 horas em que cada um deles era composto por 14 horas presenciais (dentro da jornada de trabalho do professor) e 16 horas eram realizadas a distância em grupos de estudo.

O referido programa foi implementado pela Diretoria⁴ de Assuntos Pedagógicos do Departamento Municipal de Educação da cidade acima citada e apresentava, como diferencial, o fato de ser uma ação de formação contínua em serviço que se dava durante a jornada de trabalho dos professores, o que possibilitava tanto o espaço quanto as condições para os necessários momentos de reflexão sobre a prática da alfabetização.

A ausência de um conceito específico para formação contínua em serviço apontava para um necessário esforço no sentido de compreender essa dimensão da formação. Desse modo, partindo da hipótese inicial de que a formação contínua em serviço pudesse ser uma modalidade específica dentro das conceituações feitas sobre formação contínua de professores, o foco estabeleceu-se, então, sobre uma das manifestações da formação contínua denominada em serviço, por ser inerente à jornada de trabalho dos professores. Essa modalidade formativa possivelmente se diferencia de outras por implicar na reestruturação das dimensões da docência.

Os professores brasileiros, em sua grande maioria, têm jornadas de trabalho tomadas pelo “dar aula” e está colocada em questão a qualidade de sua formação, tanto inicial quanto a contínua.

A formação inicial, no âmbito das agências formadoras (Universidades, Centros Universitários e Faculdades Isoladas), não é aqui o objeto de discussão, mas sim, a formação contínua que, apontada como

⁴ Coordenei esta diretoria no intervalo de fevereiro de 2002 à agosto de 2003, ocupando o cargo de Diretor.

possibilidade para o enfrentamento dos desafios qualitativos da educação básica brasileira, parece emergir por meio de diversas práticas emanadas das agências que empregam⁵ os professores brasileiros.

Entretanto, parece que a formação contínua está se estabelecendo sem a necessária oferta de condições mínimas que possibilitem a instituição, tanto de tempo quanto de espaço, para que os professores se dediquem à reflexão sobre suas práticas.

A execução desta pesquisa teve como compromisso tentar compreender a formação contínua em serviço, não considerando aqui o uso do termo “em serviço” em programas de formação inicial que, principalmente na última década, alastraram-se em diversos estados deste país.

Muitas iniciativas em formação contínua estão caracterizando essa grande categoria formativa como um complemento à formação inicial, que deve ser buscada pelos próprios professores nas condições em que conseguirem, não sendo colocada então como um relevante aspecto da carreira docente. A condição “em serviço” não poderia ser apenas um rótulo a ser empregado a toda e qualquer modalidade de formação contínua que venha a se destinar aos professores que já estão no exercício da profissão.

Tendo consciência de que esse caminho foi se abrindo ao ser percorrido, considerei inicialmente a possibilidade de articular e instituir uma

⁵ Notadamente os sistemas públicos de ensino, tanto em nível estadual quanto municipal.

política de formação contínua em serviço em uma rede pública de ensino, partindo dos desafios que me eram colocados enquanto gestor. Dessas inquietações, enquanto gestor público e propositor do FPALFA, às minhas inquietações enquanto pesquisador, percorri uma trajetória que hoje se configura como uma teia conceitual sobre formação contínua.

3. O recorte metodológico...

A metodologia usada nesta pesquisa teve forte influência do paradigma qualitativo. Vale ressaltar que as reflexões sobre como se fazer uma pesquisa em educação têm ganhado espaço na academia brasileira, principalmente, a partir das décadas finais do século passado, proporcionando um debate meta-científico em que ora os pressupostos e ora as formas de execução das pesquisas são o alvo das discussões, em um não mais tão declarado antagonismo entre os paradigmas quantitativo e qualitativo.⁶

É bem verdade que o mote de tal antagonismo remonta à busca por um método próprio para as Ciências Humanas em oposição ao modelo das Ciências Naturais, o que leva à constatação da impossibilidade de existir um método único para as várias áreas das pesquisas feitas pelo homem.

⁶ Este debate meta-científico tem sido divulgado através de eventos específicos na área de ciências humanas e já é considerável a produção bibliográfica, entretanto duas grandes vertentes se confrontam com a existência daqueles que acreditam em uma possível síntese superadora entre os paradigmas qualitativos e quantitativos e os que afirmam a impossibilidade de tal síntese.

Nesse sentido, destaca-se, dentro das pesquisas qualitativas, a forte intenção de dar aos sujeitos de pesquisa “a palavra”, valorizando, assim, a linguagem enquanto meio para melhor desvelar os fenômenos nas ciências humanas e sociais; o que se confirma na fala de Martins (2001, p. 51), quando chama a atenção para o fato de que

só haverá Ciência Humana se nos dirigirmos a maneira como os indivíduos ou os grupos representam palavras para si mesmos utilizando suas formas de significados, compõem discursos reais, revelam e ocultam neles o que estão pensando ou dizendo, talvez desconhecido para eles mesmos, mais ou menos o que desejam mas, de qualquer forma, deixam um conjunto de traços verbais daqueles pensamentos que devem ser decifrados e restituídos, tanto quanto possível, na sua vivacidade representativa.

Tanto os pressupostos e a epistemologia quanto as formas e ferramentas de pesquisa precisam, por meio de uma meta-ciência, serem estudados e discutidos por aqueles que pesquisam, com a intenção de melhor caminhar durante o desenvolvimento da pesquisa.

A partir disso, adotou-se o estudo de caso como metodologia para realizar esta pesquisa, tentando

fornece uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. Para fazer este tipo de análise, no entanto, o pesquisador necessita investir muito tempo e recursos, seja no trabalho de campo, seja na interpretação e no relato dos dados. (ANDRÉ, 2000, p.52).

É possível concordar que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM apud BODGAN e

BIKLEN, 1994, p.89) e além disso, de acordo com André, esta é uma metodologia valorizada por

oferecer *insights* e conhecimentos que clarifiquem ao leitor os vários sentidos do fenômeno estudado, levando-o a descobrir novas significações, a estabelecer novas relações, ampliando suas experiências. Esses *insights* podem vir a se tornar hipóteses que sirvam para estruturar futuras pesquisas, o que torna o estudo de caso especialmente relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento na área (ANDRÉ, 2000, p.53).

Ainda é possível afirmar que o mesmo é

a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. (YIN, 2001. p.27)

Assim, partindo do pressuposto de que o

plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objeto do estudo ou fontes de dados, e ao encontrarem o que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar (BODGAN e BIKLEN, 1994, p.89).

Além disso, o

estudio de casos és la forma más propia y característica de las investigaciones idiográficas llevadas a cabo desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como una

estratégia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder radica em su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, em centrar su interes em um individuo, evento o institución, y em su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales (ARNAL, RICÓN, LATORRE, 1992, p. 206)

Tendo, então, como intuito, organizar um quadro conceitual a partir de um processo vivido, os dados foram coletados por meio de observação junto ao FPALFA e por meio da aplicação de dois questionários junto aos 286 professores da rede municipal de Andradina no ano de 2003/2004.

O primeiro questionário tratou da situação da formação acadêmica por eles percorrida, tempo de experiência no magistério e sobre a situação funcional. O segundo, por sua vez, aplicado no ano de 2004, investigou o conceito de formação contínua, tomando o FPALFA como objeto a ser por eles avaliado.

Do primeiro questionário, obteve-se 100% de devolução. O segundo, aplicado com o objetivo de melhor analisar o FPALFA, obteve-se 110 devoluções (38% do total), dentre os quais foram selecionados 10 professores, que foram alvo do FPALFA, para a realização de entrevistas reflexivas⁷.

As entrevistas se dão com o compromisso do pesquisador de ir

⁷ Os sujeitos estão divididos em 3 gerações que podem ser sintetizados da seguinte forma: Professores formados nos anos 70, professores formados nos anos 80 e professores formados nos anos 90, coincidindo a primeira geração com os sujeitos que mais têm experiência docente, e a última, com os que têm menos experiência docente.

além da mera busca de informações: pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz- o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador. (SZYMANSKI, 2002, p. 12).

A questão da reflexividade se coloca pelo procedimento de, após transcrita a entrevista, colocar sob a apreciação do entrevistado a interpretação de sua fala, momento em que o mesmo poderá, inclusive, retificar posições e opiniões presentes no momento da entrevista.

Para Szymanski (2002,p.13),

reflexividade tem aqui (...) o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade (...) essa “ volta” ao entrevistado, garantindo-lhe o direito de ouvir e, talvez, de discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista, assim como os cuidados a ele dispensados, cumprem também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista.

A propositura de um retorno ao entrevistado, como etapa obrigatória da coleta de dados nesta modalidade de entrevista, cumpriu com os objetivos, tanto de rigorosidade metódica, quando de fidedignidade, em um processo de coleta de dados qualitativos.

O desenvolvimento da entrevista reflexiva foi assim executado:

a) Contato inicial...

Os sujeitos foram abordados com a apresentação os objetivos de sua pesquisa solicitando autorização para a realização de entrevistas, gravadas, garantindo o direito de anonimato para o entrevistado.

b) Aquecimento...

Foi a fase inicial das entrevistas reflexivas, e no contato de aquecimento, entrevistador e entrevistados se conheceram mais profundamente. Szymanski, chama a atenção para que

em estudos com professoras, é necessário saber qual sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa. A coleta dessas informações pode constituir-se a (sic) fase de aquecimento da entrevista. (2002, p.25).

c) Desencadeamento (questão desencadeadora)...

Esse foi o ponto de partida para a coleta dos dados referentes ao objeto de estudo do pesquisador. A questão desencadeadora focalizará o ponto que se pretende estudar. Diante dessa questão, deu-se um “tempo livre” para que os entrevistados expressassem espontaneamente suas opiniões sobre o assunto.

Sobre o processo de elaboração da questão desencadeadora, seguiu-se os seguintes critérios:

a) a consideração dos objetivos da pesquisa; b) a amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se estuda; c) o cuidado de evitar indução das respostas; d) a escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo lingüístico do participante; e) a escolha do termo interrogativo. Questões que indagam o “porquê” de alguma experiência do entrevistado receberão respostas indicadoras de causalidade, na maioria das vezes elaborações conceptuais mais do que narrativas de experiências. Se o objetivo da pesquisa for a compreensão das relações de causalidade que os participantes atribuem às suas experiências, a escolha do “porquê” é justificada. Questões que indagam o “como” de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição. A partícula “para que” indaga pelo sentido que orientou uma escolha. (SZYMANSKI, 2002, p.30).

d) Expressão de compreensão...

No momento em que as entrevistas estavam sendo realizadas procurou-se demonstrar compreensão do discurso na situação comunicativa, já que a compreensão tem um caráter descritivo, usando a fala do entrevistador para deixar claro certos pontos do discurso dos entrevistados.

e) Sínteses...

Acompanhando o discurso dos entrevistados, o pesquisador interveio, apresentando sínteses com o objetivo de que os mesmos ratificassem ou retificassem a sua compreensão do que eles tinham dito, partindo do fato de que Szymanski afirma que as sínteses são uma

forma de manter uma postura descritiva além de buscar uma imersão no discurso do/a entrevistado/a. Essas sínteses podem também ter a função de trazer a entrevista para o/s foco/s que se deseja estudar e aprofundá-los, ao encerrar uma digressão. Preferencialmente, as sínteses devem ser feitas usando-se o vocabulário do/a entrevistado/a. (2002, p. 42)

f) Devolutiva...

As transcrições das entrevistas foram devolvidas aos entrevistados para suas ponderações e o sentido de se apresentar tal material aos sujeitos, para Szymanski,

decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação. A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistador. (2002, p. 52).

Após a fase de devolução foram estabelecidas categorias a partir do discurso dos sujeitos, buscando melhor descrever o FPALFA e também compreender o seu diferencial por ter sido uma ação de formação que esteve dentro da jornada de trabalho dos professores.

As entrevistas reflexivas proporcionaram acesso a um rico material que serviu de base empírica para a discussão do conceito de formação contínua em serviço.

4. A organização desta dissertação...

Esta dissertação está organizada em três momentos. No primeiro, apresenta a tessitura de uma perspectiva teórica que aponta para a formação contínua em serviço enquanto conceito específico, dentro da formação de professores; discutindo, no primeiro capítulo, a formação de professores e, no segundo, sua formação contínua.

No terceiro capítulo, situa-se historicamente o lócus da pesquisa, tecendo uma breve trajetória da cidade de Andradina e também das práticas de formação contínua desenvolvidas desde a origem da rede municipal na década de 70 do século passado.

No quarto capítulo, apresento o perfil formativo dos professores da rede municipal de Andradina e descrevo a implementação e o desenvolvimento do FPALFA, cumprindo assim, com os objetivos descritivos, inerentes a um estudo de caso. A partir das “falas” dos sujeitos da pesquisa dedico-me, então, à conceituação da formação contínua em serviço enquanto modalidade específica no cenário das práticas de formação contínua em curso nos diversos sistemas de ensino brasileiros, passando logo a seguir às considerações “finais” possíveis para este momento.

PRIMEIRO CAPÍTULO

1. Formação: uma teorização possível

“insistimos nos laços indissolúveis que unem a formação inicial à formação contínua, não sendo aquela senão a primeira grande cadeia desta última. Parece-nos pois evidente que o estudo dos problemas da formação de professores inclui automaticamente o estudo do conjunto da formação, tanto inicial quanto contínua” (MIALARET)

A formação dos professores tem sido objeto de estudo desde a segunda metade do século passado. Na França, nos anos 70, Mialaret (1977) torna pública sua discussão sobre a formação inicial dos professores. Discutia ele, naquele contexto, as dimensões acadêmica e pedagógica na formação inicial, chamando a atenção para a equivocada dissociação entre as dimensões do saber e do saber-fazer.

Hoje, está colocada também como objeto, principalmente a partir das duas últimas décadas, a formação contínua dos professores. Tanto no cenário internacional, quanto no cenário brasileiro. Pesquisadores têm se debruçado sobre a formação contínua, o que vem constituindo uma área específica dentro da pesquisa em educação, confirmando a configuração de um novo campo investigativo.

No espaço da academia brasileira e, consideravelmente, em dois já consolidados momentos de trocas (Reuniões Anuais da ANPED⁸ e

⁸ Associação Nacional de Pesquisa em Educação.

Bienais do ENDIPE⁹) entre os que militam e pesquisam em educação, a formação de professores é temática consolidada. Os balanços¹⁰ veiculados apontam para a afirmação da formação de professores enquanto área de profícuo trabalho dos pesquisadores.

Há, inclusive, a indicação da configuração de um novo campo investigativo se tomarmos, como referência, a emancipação da temática da área da Didática, como sinaliza a organização dos Grupos de Trabalho das Reuniões Anuais da ANPED; além da realização de eventos específicos sobre formação de professores no estado de São Paulo e em outras localidades do país.

Nesse contexto, o objetivo foi compreender o que viria a ser a formação de professores, buscando, tanto na literatura nacional quanto na internacional¹¹, a composição de uma teia conceitual que propiciasse a compreensão do fenômeno estudado nesta pesquisa.

Neste capítulo, busca-se, no primeiro momento, uma teorização possível sobre formação, passando logo a seguir, a conceituar a formação de professores.

⁹ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

¹⁰ Notadamente o de ANDRÉ (2002) além de outros como os realizados tanto nos Grupos de Trabalhos em Didática e Formação de Professores no âmbito da ANPED e também os realizados pelas comissões organizadoras dos ENDIPEs.

¹¹ Quero aqui, mais uma vez, agradecer ao Professor José Cerchi Fusari pelo empréstimo de obras italianas que foram fundamentais para conceituar a formação em serviço.

1.1. Formação: da etimologia à instituição de um traço marcante de nossa cultura

Refletir sobre a formação, para além da significação que atribuímos a palavra em si, implica pensar muito além da ação de dar forma para algo, imprimir formato ao que culturalmente, considera-se disforme ou ainda em processo de formação.

Avançando além da etimologia, mas recuperando-a conceitualmente, sabe-se que o termo formação, na língua portuguesa, emerge do latim *formatio*, que relaciona-se diretamente ao termo *formo*, que significa ação de imprimir uma forma, constituir, fazer, produzir e criar¹².

Nesse sentido, a formação (*fomatio*) e a ação de formar (*formo*) implicam necessariamente quem forma (*formator*, *formatrix*) quanto aquilo/aquele que pode ser formado (*formabilis*). Outro aspecto interessante dessa recuperação do conceito, a partir da língua, refere-se ao termo *formabilitas*, que significa a capacidade plástica necessária ao objeto/sujeito a ser formado.

Essa “plasticidade” é um imperativo ao se pensar a formação na perspectiva apontada até aqui, pois a ação de formar faz necessária a idéia de fôrma: ao se formar algo/alguém, faz-se isso para e de determinada maneira, o que remete ao fato de que a fôrma, ao mesmo tempo em que limita,

¹² A perspectiva etimológica aqui adotada baseia-se no Dicionário Latino Português de Francisco Torrinha (*sine data*) publicado por Gráficos Reunidos LDA, Porto, Portugal.

castrando a natureza do sujeito/objeto, também define o que está, em certa medida, diferente ou distante da forma ideal.

Deve-se considerar, também, que ao pensar “o que” e “como” se “enforma”, estabelece-se a necessária relação com aquele que dá a forma; já que na ação de formar, assume o papel de formador. A relação entre formador e o objeto/sujeito da formação representa, historicamente, o ponto de evolução das estratégias formativas estabelecidas na trajetória humana; já que não há fôrma ideal que tenha atravessado a história sem as re-significações necessárias e pertinentes.

Ao se dar forma para algo/alguém, considera-se o feitio, a configuração com relação a aspectos muito particulares que ao se instituírem dão, por si, o formato almejado.

Para a língua portuguesa e de acordo com o Aurélio¹³, a formação emerge do verbo latino *formatione*, significando o ato, efeito ou modo de formar, considerando-se, para tanto, a constituição e o caráter do processo formativo na sua dimensão criativa; posto que ocasiona o surgimento, a criação. O verbo formar, por sua vez, implica a concepção e execução do ato de dar forma, denotando tanto a criação quanto a reprodução de uma forma já existente. Considerando que nessa última ação de formar, mesmo reproduzindo uma forma já estabelecida, a ação de dar origem, contorno e

¹³ Dicionário de língua portuguesa que leva o nome de seu autor Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, editado no Rio de Janeiro pela editora Nova Fronteira (1999).

consistência ao que ainda não se apresenta na forma que serve de fôrma é também um ato de criação.

Parece que a relação entre forma e fôrma estabelece uma tensão no ato de formar, ainda mais se for considerada a necessária plasticidade daquele/daquilo que ao ser “desenformado” virá a carregar em si um contorno, uma configuração que reproduz uma dita forma.

Como negar então, que dar forma para algo constitui um traço da nossa cultura que pode até ser designado, ele próprio, como uma cultura de formação¹⁴, em si? As novas gerações precisam ser formadas, é necessária a formação de hábitos, condutas, posturas e também concepções em todos nós, tendo, como referência, um projeto ou outro de sociedade.

A própria formação é exemplo concreto disso, pois hoje não nos limitamos, nas escolas, à transmissão do conhecimento como única estratégia formativa das novas gerações. Foram diversas as possibilidades que se apresentaram, e ainda se apresentarão, ao longo de nossa história em meio a embates e proposições formativas.

O ato da formação parece ir muito além da fôrma, do molde, o que leva necessariamente à interação tanto entre quem forma quanto com quem é objeto/sujeito da formação, formando-se mutuamente.

¹⁴ Chamo aqui de cultura de formação a configuração, em nossa sociedade da formação enquanto fenômeno político, político e social que imprime um traço cultural tanto no *modus operandi* de nossa organização social quanto no *modus vivendi* que se estabelece e avança de geração em geração.

Cabe pontuar que, ao longo dos séculos da história da humanidade, partindo da proposição clássica, do advento da escola como a conhecemos ao advento das tecnologias de informação e comunicação, vimos e estamos construindo a própria organização do conhecimento sobre a formação, mas qual é o consolidado cognitivo que temos sobre esta ação que de uma forma ou de outra está presente em grande parte de nossas ações?

Para refletir sobre a formação, parte-se do conceito apresentado por Garcia, para quem a formação, em um sentido *lato*, é um

conceito geralmente associado a alguma actividade, sempre que se trata de formação para algo (Honoré, 1980). Assim, a formação pode ser entendida **como uma função social** de transmissão de saberes, de saber fazer ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema sócio-económico, ou da cultura dominante. A formação também pode ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da **formação como instituição**, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação (Ferry, 1991). A formação pode adoptar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objecto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se activa como iniciativa pessoal) (GARCIA, 1999, p.19)¹⁵.

Está posto que formação é ação, e se pode inferir que é uma ação relacional, pois implica no relacionamento entre o formador e aquele que se sujeita – ou ainda, está sujeito – à formação.

¹⁵ Grifos do autor.

Para Garcia, a formação pode ser entendida em três grandes direções, na primeira, assumida a sua função social de socialização do saber (saber, saber fazer e saber ser), elaborado historicamente. Na segunda, podendo ser compreendida como um processo de desenvolvimento/estruturação da pessoa, possibilitando desde uma maturação interna até a viabilização de novas aprendizagens. E ainda, na terceira direção, que parece muito mais interessante, pois aborda a cultura formativa que, ao se organizar em uma perspectiva sistêmica implica a existência de instituições formativas.

Garcia recorre a Debesse (1982) para, ao conceituar formação, distinguir três tipos de práticas formativas que, dada a organização relacional que se estabelecer, podem ser: auto-formação, hetero-formação e inter-formação.

Pela primeira, podemos compreender os esforços independentes/autônomos dos sujeitos no gerenciamento de sua formação, obtendo, para tanto, o controle sobre os seus próprios objetivos e suas metodologias de estudo, para consolidar seu processo formativo. Pela segunda, é possível entender que ela se organiza de forma exterior ao sujeito que recebe a formação enquanto partícipe, notando-se que tal formação requer que seu planejamento e implementação sejam feitos por outros. A terceira modalidade pode ser compreendida como o processo de interação entre os que se formam para algo e aqueles que já se encontram minimamente formados.

Parece possível relacionar a hetero-formação às práticas clássicas de formação estabelecidas na nossa cultura, nas quais “aquele que já sabe” forma aquele que ainda não sabe; estabelecendo uma relação vertical e hierárquica entre o primeiro e o segundo. Já a inter-formação implica o estabelecimento de uma relação horizontal entre os envolvidos em um processo formativo, que mesmo desempenhando papéis distintos efetivamente interagem possibilitando que todos, mesmos os mais experientes, também se formem ao formarem os menos experientes.

Refletir, assim, a formação implica assumir que a formação se organiza de formas diferentes segundo necessidades diferentes, fato que não parece implicar a opção simplista por este ou aquele modelo formativo, mas sim reconhecer que na trajetória humana vem se desenvolvendo também, o que se poderia designar por cultura formativa, de preparação para tudo o que se entende ainda não estar formado.

O ser humano tem entranhado socialmente em si o *habitus* da formação, que variando da perspectiva mais erudita à mais elementar, vai se estabelecendo por meio de inúmeras situações de interação no seio das mais diferentes relações e, enquanto *habitus*, torna-se componente efetivo de nossa existência.

Tomando a formação como um traço cultural da humanidade, retoma-se a perspectiva da reflexão sobre a formação que, considerado o

processo de afirmação da pesquisa na área de Ciência Humana – notadamente no século XX - tem sido temática presente já que, para tal área, formação e educação são por vezes tidas como sinônimas.

Nessa direção, merece destaque a discussão de Furter (1974) que, considerando a amplitude¹⁶ conceitual da “educação permanente”, focou de forma muito interessante uma trajetória de formação diante do estabelecimento de uma “nova sociedade” que teria/tem como sustentáculo o conhecimento.

Trata-se, especificamente, da educação permanente, na perspectiva do desenvolvimento cultural que pode ser entendida

como sugere a própria terminologia empregada (“educação permanente”, “educação contínua” ou “ininterrupta”, “continuing education”, “life-long education”, etc.), a primeira maneira de conceber o que se convencionou chamar de “educação permanente” fundamenta-se numa interpretação da educação “como um processo que deve prolongar-se durante a vida adulta”. Como é uma interpretação, não nos devemos surpreender por ter esta nova noção interessado inicialmente aos teóricos da educação, que pretendiam assim resumir num conceito sintético os diferentes fatos culturais, observados em todas as sociedades onde o processo de desenvolvimento se tornou irreversível ou cumulativo. (FURTER, 1974, p. 112)

Nesse sentido, Furter destaca relevantes justificativas para a instituição da “educação permanente”: a) o aumento constante de

¹⁶ A discussão de Furter referiu-se especificamente à educação de adultos, entretanto, o capítulo quarto do livro “Educação permanente e desenvolvimento cultural” amplia e recorta, discutindo, com considerável profundidade, a formação como processo contínuo, a ponto de estabelecer fases para sua execução. Furter inclusive classifica tal fenômeno enquanto um para-sistema que se organizaria à medida em que o desenvolvimento fosse se estabelecendo nas diversas sociedades.

conhecimentos, considerados necessários para uma atividade; b) renovação acelerada dos conhecimentos adquiridos; c) modificações estruturais provocadas pelo avanço tecnológico; d) diferenças entre o nível das aspirações à educação e a capacidade do sistema atual de dar-lhes uma resposta satisfatória; e) aumento do tempo livre; f) participação crescente das populações nos programas de desenvolvimento; e g) programas de integração cultural. É possível estabelecer conjecturas de tais justificativas à discussão atual sobre formação de professores que ultrapassa barreiras geográficas e culturais pelos mecanismos atuais que possibilitam o intercâmbio entre as diversas academias científicas.

Cabe ainda ressaltar que, para Furter

a educação é permanente porque o homem não acaba nunca de amadurecer, qualquer que seja a idade, o sexo e a situação sócio-econômica. Nunca está completamente formado. E esta maturação é sempre uma tarefa possível. (1974, p.122)

E aprofunda tal questão ao afirmar que

podem-se tirar ainda outras conseqüências fundamentais para a definição das finalidades de uma “educação para o nosso tempo”. Assim a correlação íntima entre construção pessoal e construção social explica por que o homem não pode mais ser interpretado como um ideal de formação cultural, mas como uma tarefa prática que de um lado, transforma as condições de vida para tornar humanizado este mundo desumano e indiferente ao homem, e de outro, incita o homem a transformar-se em agente responsável de uma humanidade ativa. (...) A educação permanente lhe fornecerá assim os instrumentos para a realização desta humanização, mas as condições de realização só existirão se apoiadas no desenvolvimento do mundo em que o homem vive.¹⁷

¹⁷ Idem anterior.

A tensão entre ideal e real é clara na discussão de Furter, e tal proposição refere-se, neste trabalho, tanto a uma “ancoragem” da discussão sobre formação, quanto, a um chamamento para a reflexão crítica acerca da formação enquanto fenômeno contemporâneo, porém, sem a dimensão do “inusitado”, presente em diversas produções científicas sobre o objeto aqui estudado; pois inusitada parece ser a pesquisa desse fenômeno, mas não o fenômeno em si.

Toma-se, como referência, a educação de adultos, para além da educação supletiva de jovens e adultos, enquanto área que congrega a formação enquanto fenômeno percebido pela pesquisa atualmente. Para Canário,

O desenvolvimento da Educação de Adultos como campo de práticas educativas e, simultaneamente, como campo de reflexão e de investigação, teve o mérito de, no quadro das Ciências da Educação, contribuir de modo marcante, para um reequacionamento das relações entre ação, formação e investigação. (2000, p.19).

Ressalte-se o apontamento para a necessidade de reequacionar três ordens de fatores interpenetrantes das quais se destaca aqui a formação. Canário ainda acrescenta que

Esta interpenetração da dimensão da ação e da dimensão investigativa torna-se particularmente evidente na corrente das “histórias de vida”¹⁸ que são, de forma simultânea, uma estratégia de formação e uma metodologia de investigação. É por esta razão que, quando se pretende identificar as grandes tendências evolutivas que marcam o campo da Educação de Adultos, se torna extremamente difícil discernir entre o que são tendências no domínio filosófico, no domínio das práticas educativas e no domínio da investigação. (idem, p. 20).

Tanto no domínio de nossas ações, quanto da própria formação e mesmo no que se refere à pesquisa sobre os processos formativos, é possível inferir que a formação se trata de um processo, por natureza, social, que tem por intenção produzir algo ou alguém que antes inexistia ou se encontrava desajustado em relação a uma forma eleita como ideal e efetivamente necessária. Assim concebida, a formação garante um movimento de mudança que passa por rupturas e composições em nossas relações sociais, influenciando no destinamento do que entendemos por sociedade.

Canário (2000), a partir de Nóvoa (1988)¹⁹, define princípios que servem para todo e qualquer processo formativo de adultos:

1º Princípio: “O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...)”; 2º Princípio: “A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes) (...)” ; 3º Princípio: “A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos

¹⁸ “História de vida” é uma tendência investigativa que Josso (2004) a partir das razões e dos usos da vida em formação, aponta para as abordagens autobiográficas (diários e registros escritos) como estratégias/procedimentos de formação valorizando os percursos pessoais que possibilitam aos professores tornarem-se efetivamente formadores.

¹⁹ De acordo com Canário, Nóvoa tece essa reflexão a partir de um projeto de formação destinado aos profissionais da saúde (Projeto Prosalus), que teve, como referência, as histórias de vida.

exercem sua actividade profissional (...); 4º Princípio: “Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na ‘produção’ e não no ‘consumo’ do saber (...); 5º Princípio: “ A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.” 6º Princípio: “E não esqueçamos nunca que, como dizia Sartre, o homem caracteriza-se sobretudo, pela capacidade de ultrapassar situações pelo que consegue fazer como que os outros fizeram dele. A formação tem de passar por aqui. (CANÁRIO, 200, pp. 21-21)

Depreendendo desses princípios sobre formação, vê-se, como resultado, que ela penetra na trama de todas as nossas relações, nas mais diversas áreas do convívio humano; configurando meio de destacada contribuição para o desenvolvimento individual e coletivo de todos os seres humanos.

A formação, quem sabe, para além de ser um traço de nossa cultura, representa uma de nossas formas de intervenção no mundo em que vivemos, nas suas mais variadas dimensões, destacando-se, entre elas, a própria formação daqueles que consideramos formadores profissionais: os professores.

2. A Formação de professores...

Ao abordar a formação dos professores, retoma-se Garcia (1999) para inicialmente destacar a dimensão da formação enquanto processo,

já que ele, a partir de Sharoon Feiman (1983), destaca quatro fases neste processo formativo específico:

a) Fase de pré-treino (que) inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma crítica e influenciar de um modo inconsciente o professor. b) Fase de formação inicial (que) é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino (Marcelo, 1989). c) Fase de iniciação (que) corresponde aos primeiros anos do exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência (Marcelo, 1991) d) Fase de formação permanente (que) é a última fase referida por Feiman, e inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino (GARCIA, 1999, p.25-26)

Pacheco e Flores (1999) referem-se também à proposição de Feiman caracterizando assim, três grandes etapas formativas: inicial (pré-serviço), iniciação e a formação contínua. Destacam eles que Feiman acrescenta uma fase prévia a essas três, por ela designada de pré-formação, que comportaria

o conjunto de experiências e representações que o candidato a professor possui e que poderão influenciar, de forma (in)consciente, ao longo do seu percurso formativo, e concretamente, na sua prática profissional (PACHECO e FLORES, 1999, p.52)

Tal categorização permite, além de aferir ao conceito de formação de professores a idéia de continuidade, estabelecer fases para que se possa entender a formação, para além da continuidade, enquanto um processo muito peculiar quando se pensa a formação dos professores.

A partir do referido teórico pode-se mapear, provisoriamente, a seguinte conceitualização:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES			
FORMAÇÃO INICIAL		FORMAÇÃO CONTÍNUA	
Pré-treino	Formação inicial	Iniciação profissional	Formação permanente

É possível perceber que existe forte relação entre as experiências dos professores enquanto alunos, sua formação inicial e as diversas modalidades de formação contínua a que venham a entrar em contato nas suas trajetórias profissionais; que dada à natureza do trabalho docente, dar-se-á *ad eternum*, caracterizando assim, um processo de formação ininterrupto, ainda mais se considerarmos que o próprio exercício da docência implica aprendizagem para os professores, pois, como negar que também se aprende a ser professor o sendo?

Ressalve-se, ainda, que não há como garantir mecanicamente o avanço de uma fase para outra, a exemplo são todos os estudantes que não vieram a ingressar na fase de formação inicial posto que não optaram pela docência, ou ainda, os professores que se comportam como professores iniciantes, mesmo no fim de suas carreiras, por não terem adentrado à fase da formação permanente, que implicaria em uma outra relação com a profissão

docente, se considerarmos o desenvolvimento profissional também como um processo.

Além disso e de acordo com o “perfil dos professores brasileiros” (UNESCO,2004), 53% deles ingressam na carreira antes da obtenção da titulação mínima exigida.

A formação de professores, ainda para Garcia, pode ser entendida como a

área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática de da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências da aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

Nesse sentido, por “formação de professores” pode-se compreender um **processo contínuo de aprendizagens** que toma como mote as diversas temáticas da profissão docente que, didaticamente, podem ser organizadas em três grandes dimensões: saber, saber-fazer e saber-ser.

Dentro desse processo contínuo, encontram-se duas grandes categorias: a Formação Inicial e a Formação Contínua, que são diretamente marcadas pelos processos de auto/hetero/inter-formação e também pelas

teorias de formação formal, categorial, dialogística e técnica; sabendo-se que, à medida que a confluência entre elas privilegie uma ou outra combinação, implicarão em distinções tanto teóricas quanto práticas, principalmente na modalidade da formação contínua.

Tais combinações não parecem estar encerradas definitivamente em uma única possibilidade, mas parecem se diferenciar também pelo que poderia chamar de protagonismo dos sujeitos nelas envolvidos.

A formação contínua que diretamente emana das agências formadoras parece não ser equivalente às práticas formativas das agências empregadoras e vice-versa. Caberia, porém, perguntar: todas as práticas de formação contínua emanadas das agências formadoras e empregadoras são de formação contínua em serviço?

Antes de responder a essa questão, faz-se necessário destacar que a formação contínua encerra em sua natureza duas idéias principais:

uma de mudança para novos saberes directamente relacionados com a prática profissional; outra de atividades conducentes a uma nova compreensão do fazer didáctico e do contexto educativo (PACHECO, 1995, p.120).

Além disto, Howey citado por Pacheco (idem) distingue na formação contínua

seis dimensões principais: desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional pela investigação e desenvolvimento na carreira, através de adoção de novos e variados papéis docentes.

Dessas dimensões, parece que o desenvolvimento profissional pela investigação/pesquisa abarcaria, mesmo que indiretamente, todas as outras dimensões e poderia realizar-se a partir dos paradigmas²⁰ formativos que são o paradigma da deficiência, o paradigma do crescimento, o paradigma da mudança e, por fim, o paradigma de solução de problemas.

Desses paradigmas, e considerando a singularidade do ato educativo, interessa, para discutir a formação contínua em serviço, o paradigma de solução de problemas por apontar a atividade docente como um conjunto de novas situações e, por extensão, sujeita à ocorrência de fatos inusitados e não repetitivos que, possivelmente, não foram abarcados na formação inicial dos professores; concordando aqui com a propositura de uma trilogia da formação contínua que produza a vida, a profissão e a escola (NÓVOA, 2002).

Na produção da vida, toma-se o professor como parte de uma pessoa, sua profissão, na complexidade de sua profissionalização e seu local

²⁰ Pacheco e Flores recorrem a Eraut (1987) para definir que o paradigma da deficiência se baseia na idéia de formação inicial lacunar, que deve ser complementada pela formação contínua, já o paradigma de crescimento coloca a formação contínua como valorização experiencial, a partir do papel ativo do professor em seu processo formativo. O paradigma da mudança contextualiza a formação contínua na escola com o objetivo claro de reorientar os saberes/competências do professor e, por fim, o paradigma de solução de problemas concebe a escola enquanto local onde surgem novos problemas que exigem do professor um processo constante de busca de soluções, o que requer o seu processo contínuo de aprendizagem.

de trabalho em uma perspectiva organizacional.²¹ Posto isso, o compromisso da formação contínua em serviço poderia vir a ser o de estruturar e organizar o processo de aprendizagem do professor que está em exercício, tomando a atuação docente como eixo desencadeador do processo de formação contínua.

Cabe chamar a atenção para o fato de que, ao manter e desenvolver o ensino, as agências empregadoras deveriam respeitar as duas dimensões da profissão docente - ensinar e aprender -, ao contrário de explorar o ensino em detrimento da aprendizagem contínua dos professores. A partir dessa inferência, parece que muitos sistemas ofertam programas de formação contínua que de serviço sustentam apenas o rótulo, já que são programas para professores que se encontram em exercício, muitas vezes reproduzindo a organização da formação inicial no que se refere à verticalidade entre formadores e professores.

Avançando nessa discussão, as práticas formativas organizadas em cursos modulares fora do horário de trabalho dos professores não seriam formação contínua em serviço, mas sim, mera reprodução de práticas formativas desenvolvidas pelas agências formadoras, que em suas manifestações organizadas pelas agências empregadoras poderiam ser entendidas com base no paradigma da deficiência, de inspiração clássica, que coloca como mote da formação contínua, a atualização ou reciclagem das aprendizagens realizadas na formação inicial.

²¹ Nóvoa refere-se aos desenvolvimentos pessoal, profissional e organizacional que inferem à formação contínua um delineamento tridimensional que ultrapassa a dimensão da profissão. No capítulo quarto desta dissertação essa formulação teórica é assumida na discussão e análise dos dados coligidos.

Cabe ainda, sobre formação de professores, assumir que a formação inicial sem a formação contínua, ou ainda essa última sem a primeira, não dão conta de responder às necessidades formativas dos professores. Inspirado em Nóvoa (2002), é possível resgatar aqui o dilema do conhecimento por ele assim ilustrado:

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência (NÓVOA, 2002, p. 27).

O que também torna os esforços investidos na formação dos professores (inicial e contínua) fundamentais para que, por meio da reflexão sobre sua prática, seja alcançado seu desenvolvimento profissional na perspectiva de que nessa reflexão se organize e se edifique ainda mais o conhecimento dos professores nas suas mais variadas dimensões.

1. Formação contínua: o que estão dizendo as teorizações das práticas formativas?

Na tentativa de melhor desvelar a formação contínua enquanto fenômeno, recorreu-se à literatura disponível, buscando teorizações sobre experiências e ensaios de regulamentação jurídica da formação contínua de outros cenários.

A formação contínua é um fenômeno em escala mundial e não se refere somente à formação de professores. Na verdade, sua ênfase recai sobre a colocação profissional dos trabalhadores em geral.

Na França, a temática é abordada a partir da visão da sociologia enquanto objeto de estudo focado na inserção profissional dos trabalhadores em um cenário onde se coloca a “crise da empregabilidade”²² como problema a ser superado.

Dubar (2000) faz um recorte na realidade francesa e a compara com os outros países da Comunidade Européia, analisando historicamente o fenômeno da formação profissional contínua, destacando o surgimento de políticas de formação contínua na França com a instauração de um verdadeiro

²² A crise da empregabilidade pode ser entendida tanto pela instituição do desemprego estrutural inerente à sociedade capitalista contemporânea, que, ao mesmo tempo em que fecha postos de trabalho (principalmente devido ao avanço tecnológico), abre outros para os quais a maioria dos trabalhadores não têm formação compatível.

“sistema de formação contínua” enquanto meio para vencer a exclusão dos trabalhadores do mundo do trabalho; datando dos anos 70 do século passado.

É possível perceber em Dubar que a formação profissional contínua adquire um objetivo claro de fomento à inclusão profissional tanto dos jovens trabalhadores quanto de outros trabalhadores que se encontram excluídos do mundo do trabalho.

Ao fazer a tensão comparativa entre a França e outros países europeus, Dubar discute as ações públicas, privadas e sindicais de atuação na área de formação contínua, enfatizando as sindicais tanto na perspectiva de formação enquanto acesso a melhores salários (ou até a manutenção do posto de trabalho), quanto na formação, enquanto elemento de organização dos trabalhadores. Destaca, ainda, que a mobilização sindical na França envolve inclusive a reivindicação por recursos para serem usados especificamente na formação contínua dos profissionais.

Apesar de Dubar não conceituar o que viria a ser formação profissional contínua objetivamente, ele destaca a ação pública por meio das preocupações da *Fédération de l'Éducation Nationale* que apontam para a necessidade do estabelecimento de um vínculo entre a formação inicial e a contínua por intermédio da proposição de um “*grand service public de l'éducation permanente*”²³, enquanto prioridade.

²³ Grande serviço público de educação permanente.

O aspecto mais interessante da discussão de Dubar encontra-se no relato da obrigatoriedade legal a que têm sido submetidas²⁴ às agências empregadoras no destino e uso de percentuais pecuniários para a formação contínua de seus funcionários, fato que poderia sinalizar para uma diferenciação entre essas ações e outras no cenário da formação contínua por remeter especificamente aos que se encontram no exercício da profissão.

Interessa destacar o ‘aparato’ legal que orienta as ações na área de formação contínua na realidade francesa e que também se apresenta, neste caso, especificamente, aos professores, nas realidades portuguesa e italiana. Nos dois últimos casos é possível encontrar dispositivos legais que, de uma forma ou de outra, delineiam a formação contínua dos professores. Nesse aspecto, a realidade portuguesa parece mais interessante por apresentar a formação contínua regulamentada por intermédio do “Estatuto da Carreira dos Educadores da Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”²⁵ e garantida pela “Lei de Bases do Sistema Educativo”²⁶ que em seu artigo 35º define que

- 1.A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.
- 2.A formação contínua deve ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.

²⁴ Dubar (2000, p.25) refere-se aos percentuais definidos pela legislação no período entre os anos 80 até o fim do século passado. Nota-se que, no conjunto das legislações, a exigência de que as agências empregadoras (genericamente chamadas por ele de empresas) destinem percentuais específicos do orçamento para a formação dos profissionais que já se encontram em serviço.

²⁵ Decreto Lei nº 1/98 (Portugal)

²⁶ Lei nº 46/86 de 14 de outubro (Portugal)

3. A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham.

4. Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua. (LEMOS e CARVALHO, 2000, p.232)

O ordenamento jurídico da formação dos professores portugueses tem como objetivo principal, segundo Pacheco (1995, p.120):

melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios de sua actividade; incentivar os docentes a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.²⁷

A experiência italiana aponta para a educação contínua em seu sistema de ensino, mas merece maior destaque, a reflexão que a academia italiana vem tecendo, segundo Guasti (1986), no sentido de se pensar sobre a instituição de um sistema de formação em serviço dos professores²⁸ que supere o sistema vigente nos anos 80 de formação dos professores italianos.

No primeiro artigo do livro organizado por ele, Calidoni cita Howey para assim definir formação em serviço

in sintesi, la FIS/CS²⁹ può essere definita come l'insieme di quelle attività di formazione continua focalizzata sull'interesse, i bisogni, i problemi direttamente connessi con il ruolo e le

²⁷ Artigo 26, nº 1 do Ordenamento Jurídico Português da Formação de Professores.

²⁸ O livro *Il sistema della formazione in servizio dei docenti*, organizado por Lúcio Guasti, traz uma forte contribuição por apontar, entre outros caminhos, para a conceituação de formação em serviço enquanto elemento de profissionalização dos professores. Vários artigos do livro discutem a FIS (Formazione in Servizio) relacionado ao locus da formação, ao papel da universidade e inclusive, delineando uma proposta para a sua implementação (notadamente no artigo de Ruggero Toni, que encerra o livro).

²⁹ FIS/CS é a abreviatura de Formazione in servizio centrata sulla scuola (Formação em Serviço centrada na Escola)

responsabilità degli operatori in una specifica sede scolastica.
(in GUASTI, 1986. p 18)³⁰.

Tal conceito aponta para o processo de formação a que devem ter acesso os professores que já se encontram em exercício profissional nas escolas, dando margem a entendê-lo assim, como um recorte no conceito maior: formação contínua.

No Brasil, a discussão sobre a formação contínua de professores toma corpo efetivamente no âmbito da academia³¹ conectada à questão da formação inicial e, progressivamente, tem avançado para o recorte e estudo da formação contínua.

Especificamente sobre a formação contínua, destacam-se as ações da academia no desenvolvimento de pesquisas como a pesquisa-ação em seu viés colaborativo. Dentro dessa modalidade de pesquisa, destaca-se o trabalho de Marin *et al* (2000) ao apontar para a importância da realização de uma fase exploratória para práticas de formação contínua, para ser objeto de análise. Para eles

nos cursos, projetos e outras ações de educação continuada, que não têm como meta *a priori* a investigação, identificamos a existência de uma etapa inicial muito similar à fase exploratória das investigações que se propõem também à formação dos professores e à transformação (MARIN *et al*, 2000, p.114).

³⁰ Em síntese, o FIS/CS pode ser definido como todas as atividades de formação contínua focalizadas no interesse, nas necessidades, nos problemas conectados diretamente com o papel e as responsabilidades dos trabalhadores de uma escola. (tradução minha)

³¹ O número 6 da Série Estado do Conhecimento (MEC/Inep/Comped) organizado por Marli André realiza uma ampla revisão da produção acadêmica brasileira sobre o tema formação de professores no nosso país.

A partir dessa discussão, cabe ressaltar que as ações de formação contínua que emanam das agências empregadoras, em parceria ou não com processos de pesquisa da academia, têm sido desenvolvidas em nosso país.

Outra análise desse processo a destacar é a de Mizukami (2002), para quem

ao longo dos últimos anos, nas discussões sobre formação continuada vem-se questionando a oferta, pela universidade e por outras agências, de cursos de curta duração (30-180 horas) como meio efetivo para a alteração da prática pedagógica. Esses cursos, quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva (MIZUKAMI, 2002, p.26-27)

Quando Mizukami se refere a “outras agências” é necessário considerar que não só as agências empregadoras estão atuando em formação contínua, já há um considerável mercado em nosso país que sobrevive de ações formativas, e não me refiro aqui às agências formadoras privadas, mas sim a uma indústria da formação contínua que, a partir da segunda metade dos anos 90, vem se afirmando nesse cenário.

Retomando a questão da formação contínua, Mizukami (2002, p.28) afirma que

A formação contínua busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente.

Nesse sentido, é possível afirmar que muitas já são as produções sobre a formação contínua, entretanto, no cenário legal, a garantia do acesso à formação contínua encontra-se, apenas turvamente³², garantida no Inciso IV do artigo 76 a Lei 9.394/96:

Art. 76 – Os sistemas de ensino promovem a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira: (...) IV – formação contínua visando ao aprofundamento e atualização de sua competência técnica.

Além do problema de centralizar a temática da formação contínua na dimensão do saber-fazer, para não dizer que trata-se de um reducionismo técnico, a LDB delega a cada sistema de ensino, tanto a definição do que seria a formação contínua, quanto a garantia e as formas de acesso a essa etapa do desenvolvimento profissional dos professores.

Nem a instituição do Programa Parâmetros em Ação pelo Governo Federal do Brasil, no ano de 1998, alterou o cenário legal no que tange à formação contínua, que é objeto de primeira regulamentação em nível nacional, com a publicação da portaria 1.043 de 09 de junho de 2003, que anunciou, como elemento constitutivo do Programa Toda Criança Aprendendo, o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores.

³² Digo turvamente, pois a educação básica brasileira está recortada em seus diversos sistemas de ensino da a natureza federativa do Brasil. A Lei 9394/96 coloca a regulação da formação contínua no âmbito de cada sistema, que seria garantida nos planos de cargos e carreira, fato que atribui a formação contínua apenas o aspecto de evolução funcional, resumindo-se à pecúnia e não há um sério e articulado projeto de desenvolvimento profissional.

Nas matrizes de referência do referido sistema (BRASIL, 2003,p.08), afirma-se que o mesmo é

uma das principais bases institucionais da política de valorização do professor. Sua meta é garantir a todos os profissionais da educação o acesso a processos de formação continuada ajustados às nossas necessidades, desenvolver a ciência e as tecnologias da educação e promover critérios de carreira docente que valorizem o aluno e o professor

e seria instituído através de três grandes ações:

- Instituição da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação;
- Realização do Exame Nacional de Certificação e
- Instituição da Bolsa Federal de incentivo à Formação Continuada.

No encaminhamento dessas ações, a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do MEC³³, através de edital³⁴, fez o chamamento público para a composição da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que após envio e análise de propostas das universidades ficou assim composta:

- 1) Área de alfabetização e linguagem: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de

³³ Já no Governo Lula.

³⁴ Edital 01/2003 – SEIF/MEC publicado no DOU em 22 de novembro daquele ano.

Minas Gerais, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Campinas;

- 2) Área de educação matemática e científica: Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Estadual Paulista e Universidade do Vale do Rio dos Sinos;
- 3) Área de ciências humanas e sociais: Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Ceará, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais;
- 4) Área de artes e educação física: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e por fim,
- 5) Área de gestão e avaliação da educação: Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Juiz de Fora e Universidade Federal do Paraná.

Ainda segundo as matrizes referenciais (BRASIL, 2003, p.09-

10)

a implantação do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores será efetivada com a implantação da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que viabilizará o acesso dos docentes aos mecanismos de formação continuada. (...) O

processo de certificação, que será realizado por meio de um exame nacional, ocorrerá ao final do ano de 2004 e, nesse primeiro momento, destina-se, exclusivamente, aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Os professores aprovados no exame receberão o Certificado Nacional e uma Bolsa Federal de Formação Continuada, que será regulamentada por Projeto de Lei.

Com a reforma ministerial do Governo Lula, durante o segundo semestre do ano de 2003, o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, foi destituído de seu cargo, fato que parece ter “esfriado” tanto o debate quanto o desenrolar das ações do Sistema Nacional de Formação Contínua e Certificação de Professores.

Atualmente não se sabe do desenrolar do referido programa, a não ser que a aplicação do dito Exame de Proficiência Docente, que seria aplicado no segundo semestre de 2004 não aconteceu.

A questão da carreira e também das dimensões da docência não estão contempladas na proposta do governo brasileiro que parece entender a formação continua em uma perspectiva meritocrática, posto que os aprovados no proposto Exame Nacional de Certificação é que seriam beneficiários da também proposta Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada. Ora, não é difícil perceber a concepção de formação contínua enquanto dever dos professores e não direito constitutivo da profissão de professor.

Concilie-se a isso, ainda, o reducionismo técnico da concepção de formação contínua presente no texto da Lei 9394/96, que mais parece um “eco” re-significado da racionalização do ensino. Entretanto, não há como negar que existe neste país uma garantia legal, que confrontada com o passado apresenta-se como que inusitada.

A realidade brasileira, diferentemente das realidades portuguesa e italiana, principalmente, ensaia a instituição e regulamentação legal da formação contínua, que em alguns aspectos parece equivocada.

A garantia legal de acesso à formação contínua, nessas quatro³⁵ realidades, não deve ser entendida como concessão, mas sim enquanto resultado da mobilização dos profissionais, das agências formadoras e de pesquisa, e também das organizações representativas dos professores, na busca por melhores condições tanto de trabalho quanto de formação.

Essa teia teórico-prática, enquanto cenário, pode conduzir ao fato de que formação contínua se faria institucionalmente, com o necessário estabelecimento de uma política de qualificação dos diversos profissionais, com ênfase na reflexão dos professores sobre sua própria formação.

³⁵ No caso da realidade brasileira, principalmente diante do cenário de constitutivo dos diversos sistemas de ensino assiste-se a uma considerável diversidade na instituição da formação contínua que vai desde a busca de parceria com o ensino superior à terceirização dessa formação via adoção de material didático apostilado de emergentes empresas educacionais. Ainda assim, aguardam-se os desdobramentos do Programa Nacional de Certificação de Professores, principalmente no que se refere à instituição da Rede Nacional de Formadores.

Afirma-se institucionalmente, chamando aqui, a atenção para o papel dos sistemas de ensino, que, enquanto agências que empregam os professores da educação básica, deveriam ter um sério compromisso com a formação contínua.

Ao contrário disso, tem-se assistido à instituição de uma verdadeira indústria de formação contínua, pois colocada como elemento unicamente de progressão na carreira dos professores, notadamente os brasileiros, transforma-os em clientes e não sujeitos da formação contínua.

Dubar (1996), citado por Canário (2000, p. 90), explicita que esse aspecto da oferta da formação contínua

Trata-se, no fim de contas de tornar o indivíduo responsável pela sua própria formação, pela sua inserção, mesmo pelo seu despedimento. O título de alguns grandes programas de formação “a empresa de si” diz claramente que cada um deve gerir-se a si próprio como uma empresa (...). Cada um deve ter consigo próprio a relação de um empresário com o seu produto, procurar “vender-se”, negociar o “capital” em que se tornou”

o que sinaliza para o “descompromisso” das agências empregadoras dos professores com a formação contínua como uma estratégia de mercado, pois coloca sobre os professores não só a responsabilidade de gerir sua própria formação, mas também de fazê-lo para garantir seu trabalho, o que demonstra que não se concebe a formação contínua como elemento efetivo da constituição da carreira docente, mas sim, e segundo a lógica mercantil, como

um “*up grade*” muito comum no meio empresarial, no qual a formação contínua resume-se a um bem simbólico.

2. As manifestações das práticas de formação contínua e o confronto com a teoria: desvelando o fenómeno

Concordando com Nóvoa (2002) pode-se partir da prerrogativa de que a formação contínua dos professores está inserida, enquanto fenómeno, em um cenário mais amplo, no qual tanto as políticas educativas quanto as demandas da profissão docente se encontram em franco desenvolvimento, no sentido de sua ocorrência e também na execução de pesquisas sobre tal temática.

Cabe ressaltar também que, de acordo com Alarcão

A formação de professores (...) tem saltado de modelo em modelo, sem avaliações consistentes e sistemáticas que permitam analisá-los nos seus princípios, realizações, resultados e contextos. Tem oscilado ao sabor das ondas, direccionando-se ora para o saber, ora para o saber-fazer, como se estes dois elementos não estivessem interligados, e tem valorizado mais a formação inicial ou a continuada como se as duas vertentes não constituíssem momentos numa continuidade de percursos (in MACIEL e NETO, 2004, p. 11)

Assim, e diante da complexidade do fenómeno em que consiste a formação e formação de professores, destacam-se as práticas de formação contínua destinadas aos professores em exercício.

Tal tipo de formação parece inserir-se primeiramente na confluência entre as fases de iniciação e de formação permanente (FEIMAN apud GARCIA, 1999), mas todos aqueles que venceram a etapa da formação inicial também são sujeitos de práticas de formação contínua, mesmo que não tenham ainda ingressado na carreira docente.

Caberia então uma distinção em favor de práticas formativas que se destinem aos professores em exercício, efetivamente, o que poderia sinalizar para a possibilidade de mais de uma modalidade de práticas em formação contínua. O que está posto é que a formação continua destina-se àqueles que já possuem a formação inicial ofertada pelas agências formadoras.

Seguindo a linha de raciocínio estabelecida até aqui, vale tentar alinhar as práticas de formação contínua a que temos notícia e também acesso no Brasil, combinando-as aos modelos de auto/hetero/inter-formação (DEBESSE apud GARCIA, 1999), cruzados com as teorias de formação formal, categorial, dialogística e técnica (MENZE apud GARCIA, 1999) na tentativa de melhor compreender esse fenômeno.

Assim, existiriam e estariam sendo praticadas as seguintes modalidades de formação continua:

1- Práticas de formação contínua em que as agências formadoras são protagonistas³⁶:

- a) Programas de Pós-Graduação;
- a) Congressos;
- b) Jornadas;
- c) Encontros;
- d) Cursos de extensão universitária;

2- Práticas de formação continua em que tanto as agências formadoras quanto as agências empregadoras são protagonistas:

- a) Programas de formação inicial para professores em exercício;
- b) Programas de Pós-Graduação *Lato-sensu* feitos por “encomenda”;
- c) Programas de Parcerias/Convênios entre Sistemas de Ensino e as Universidades;

3- Práticas de formação contínua em que as agências empregadoras são protagonistas:

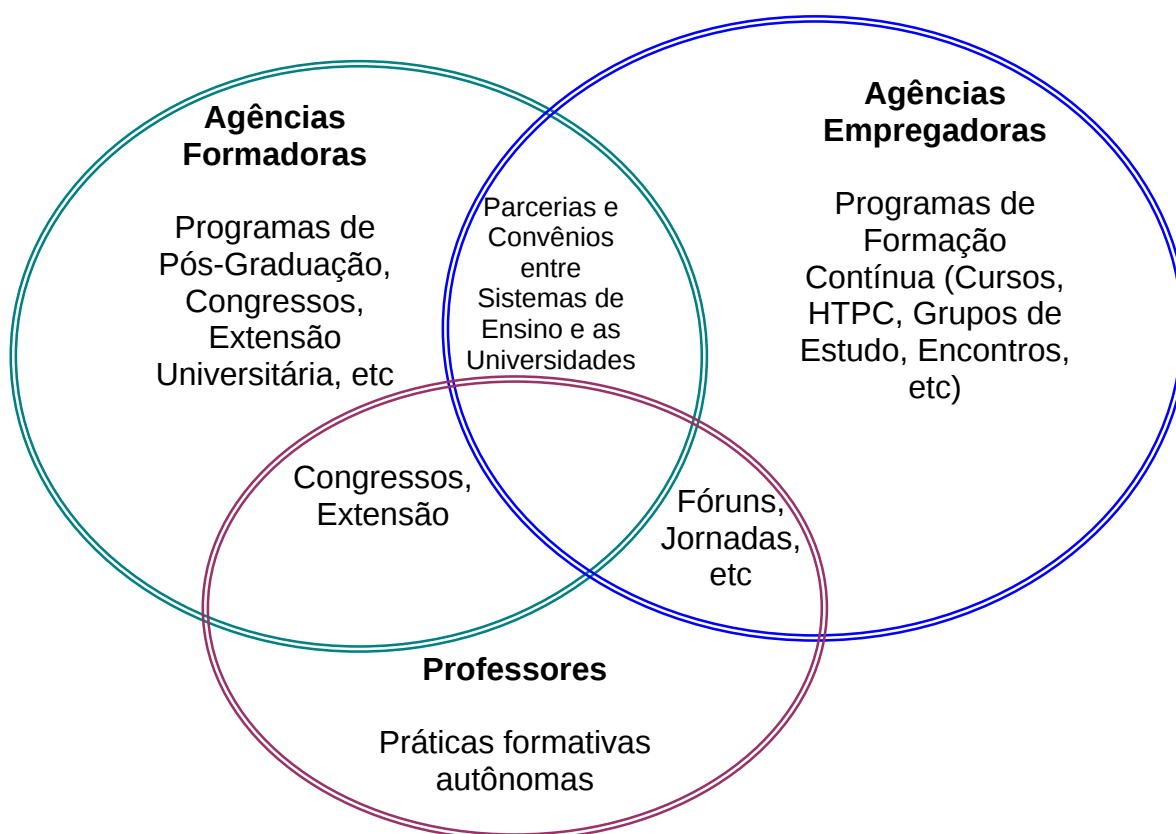
- a) Programas de formação contínua em Serviço (Cursos, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, Grupos de Estudo)
- e) Congressos;
- f) Jornadas;
- g) Encontros;

4- Práticas de Formação Continua em que os professores são protagonistas:

³⁶ Estou usando o termo protagonista em seu sentido *lato* significando o papel principal não desconsiderando os outros sujeitos que enquanto antagonistas, são fundamentais para o desenvolvimento da ação formativa, entretanto, não são os seus propositores.

- a) Práticas formativas autônomas, que vão desde o hábito da leitura até a organização sistemática de registros analíticos da própria prática.

A partir do protagonismo dos atores envolvidos no fenômeno que se constitui hoje a formação contínua, esboça-se, esquematicamente, tanto as áreas em que existiriam protagonismos independentes e também as áreas em que existiria interdependência. Veja o esquema que segue:



É possível perceber que as varias práticas de formação contínua não se encerram definitivamente em uma mesma modalidade, já que se diferenciam inicialmente pelo protagonismo tanto de seus propositores quanto de seus sujeitos.

Como exemplo, é possível citar a diferença entre os objetivos que uma agência formadora estabelece ao criar e manter um programa de Pós-Graduação dos objetivos de uma Secretaria de Educação, que institui uma Oficina Pedagógica. Entretanto, e para além de uma simples diferenciação, vale se entregar ao desafio de discriminar as práticas de formação contínua implementadas pelas agências formadoras das práticas implementadas pelas agências empregadoras, destacando a formação contínua em serviço.

As agências formadoras comprometidas, que estão com o desenvolvimento intelectual dos professores, apostam na implementação de Programas de Pós-Graduação com o fim de ofertar a possibilidade de formação contínua aos que já venceram as barreiras da formação inicial, independentemente de estarem ou não em exercício. Temos aqui uma pista de que essa formação, não obrigatória, depende essencialmente da iniciativa da agência formadora, posto que os professores poderiam, diante de suas necessidades e nível de organização, no muito solicitar³⁷ a instituição de Programas de Pós-Graduação junto as IES e nunca às Agências que os empregam, uma vez que as mesmas não são Instituições formadoras na concepção legal que, no presente, levamos a cabo.

Considerando isso, as práticas de formação contínua que podem ser desenvolvidas junto aos Programas de Pós-Graduação nas agências formadoras, não se dão em serviço, inclusive pressupõem o

³⁷ É claro que os professores podem e têm buscado os programas de pós-graduação com o objetivo de continuar sua formação, entretanto, refiro-me aqui ao protagonismo de implementação da ação formativa que nesse caso está sob a responsabilidade da agência formadora e não dos professores que, quando organizados em associações/sindicatos, podem contatar formalmente as agências formadoras, solicitando a abertura de programas de pós.

afastamento das atividades profissionais dos que nelas ingressam por meio das agências de fomento à pesquisa por meio de bolsas de ajuda de custo.

Aliada a essa constatação, apresenta-se ainda, outro elemento que pode auxiliar nessa conceituação: as agências formadoras, mesmo comprometidas que estão com a formação contínua dos professores, não são responsáveis diretas³⁸ pelo desenvolvimento profissional desses, na medida em que eles não são seus funcionários e permanecem ligados aos Programas de Pós-graduação até a conclusão de seus cursos, fato que dificulta o estabelecimento, com elas, de uma relação de continuidade existencial e profissional.

Mas há aqui muitos aspectos imbricados que, de acordo com o sentido que se quer imprimir, transformam o inicial em contínuo e vive versa. Assinale-se que, para os que buscam a continuidade de sua formação nos Programas de Pós-Graduação tais cursos podem ser entendidos como formação inicial, se tais sujeitos buscarem como carreira o magistério do ensino superior.³⁹

Tal fato serve para dar a dimensão “pantanosa” em que se insere tal conceituação, porém, pode-se entender que a formação contínua que

³⁸ Refiro-me aqui ao vínculo funcional entre a agência empregadora e seus funcionários, o que implica em uma série de responsabilidades jurídicas de um para com o outro, vínculo este inexistente entre as agências formadoras e os professores da educação básica.

³⁹ No Brasil, apesar do elevado número de professores universitários sem formação em nível *Stricto Sensu*, tem-se tal nível como requisito para o ingresso na carreira, notadamente nas instituições universitárias.

diretamente emana das agências formadoras não equivale às práticas formativas das agências empregadoras.

Ambas são práticas de formação contínua, mas a vinculação delas com os professores se dá por regimes diferentes⁴⁰, cabendo destacar que nem todas as práticas formativas emanadas das agências empregadoras são de formação contínua em serviço.

Cabe explicitar que a formação de professores se dá em um contínuo processo permanente, e objetiva melhorar as atividades de ensino dos professores, está claro também, que tal profissão tem imbricadas duas grandes dimensões: ensinar e aprender.

Ao manter e desenvolver o ensino, as agências empregadoras deveriam considerar que a docência possui essas duas dimensões. Uma delas já consagrada: ensinar, dar aulas, conduzindo o processo de aprendizagem dos estudantes, e outra: continuar aprendendo. Ao contrário disso, as condições de trabalho da maioria dos professores brasileiros exploram a dimensão do ensinar em detrimento da dimensão do continuar aprendendo. Há que se mencionar que, ao dar suas aulas, o professor está automaticamente imerso em um processo de aprendizagem, mas, para além da empiria, é preciso discutir a instituição da aprendizagem enquanto elemento constitutivo da profissão docente.⁴¹

⁴⁰ Idem roda-pé número 36.

⁴¹ A questão pode ser entendida diante da constatação de em muitos sistemas de ensino de nosso país os professores não têm em sua jornada de trabalho nem mesmo uma única hora de trabalho remunerado destinada a aprendizagem, o que caracteriza que ainda sentimos os

Considerando esse aspecto, pode-se constatar que muitos sistemas ofertam programas de formação contínua que de “em serviço” têm apenas a alusão de se destinarem a professores que se encontram no exercício da profissão.

A história também mostra que as políticas massivas de formação contínua inerentes à jornada de trabalho dos professores são muito recentes. Ainda não completamos 10 anos de universalização do acesso ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na rede de ensino paulista⁴², isso sem considerar que inúmeros sistemas de ensino brasileiros não contemplam, na jornada de seus professores, nem mesmo uma única hora de trabalho destinada à continuidade de sua formação.

Entretanto, são muitos os programas de formação contínua a serem executados no período contrário ao do trabalho do professor, ou ainda no período noturno e aos sábados. O Programa Parâmetros em Ação, emanado da antiga Secretaria de Ensino Fundamental do MEC e desenvolvido junto a vários sistemas de ensino brasileiros, inaugurou, em muitos deles, a prática de oferta de cursos modulares em períodos outros que não os de efetivo trabalho do professor.

efeitos da concepção clássica de formação: para que horas de trabalho destinadas a aprendizagem se os professores já aprenderam o que precisavam em seus cursos de formação inicial?

⁴² O HTPC foi incluído na jornada dos professores alfabetizadores da rede paulista no ano de 1984 com a implantação do Ciclo Básico em jornada única, vindo a ser universalizado ao conjunto de professores do ensino fundamental e médio na gestão de Mário Covas na segunda metade da década passada.

As práticas formativas organizadas em cursos modulares fora do horário de trabalho dos professores não podem ser consideradas como formação contínua em serviço, posto que estão fora da jornada de trabalho dos professores, consistindo assim, em mera reprodução das práticas formativas desenvolvidas pelas agências formadoras, sem o necessário envolvimento histórico dessas últimas com a formação em si.

É possível entender, então, por formação contínua em serviço, as práticas formativas que as agências empregadoras levariam a cabo com a necessária re-organização da estrutura do trabalho docente, contemplando tanto a dimensão do ensinar quanto a dimensão do aprender.

Um programa de formação contínua, para ser considerado como de formação contínua em serviço, precisa estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor, evitando assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação (enquanto clientes), tomando para si, enquanto agência responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino, o compromisso de possibilitar a formação contínua em serviço.

O que parece ser perceptível é o fato de que a formação contínua está sendo instituída, mas não como elemento constitutivo da concepção da carreira docente, como já mencionado neste capítulo, mas sim, como uma corrida em busca de ínfimos acréscimos salariais por meio da progressão na carreira.

3. Formação continua em serviço: anúncio de um possível conceito

Os compromissos das agências empregadoras com os professores têm que ir além das práticas já cristalizadas de mera certificação em cursos pontuais e descontínuos ainda mais se for assumido que hoje em dia

os professores não são apenas consumidores, mas também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. (NÓVOA, 2002, p. 36)

Assim, o acesso à formação contínua é um direito dos professores brasileiros que estão em exercício, mas, diante da trajetória histórica e incipiente consolidação de um sistema nacional de educação, não constitui efetivamente um dever para as agências que empregam os professores.

Tal ponto exige que seja recuperada a noção de sistema de nacional de ensino, posto que nossa Constituição Federal impele à União que estabeleça normas de diretrizes comuns e gerais para a educação em todo o país, o que configura de fato (SAVIANI, 2001) um sistema de ensino.

Porém, se o artigo 76 da Lei 9394/96 delega a cada sistema de ensino⁴³ que organize de forma independente a formação contínua dos professores que estão em exercício, tal lei peca por omitir-se a definir normas e diretrizes comuns para este aspecto da educação, o que permite inferir logicamente, que ainda não consolidamos neste país, nem na “letra da lei”, um sistema nacional de educação.

Tal situação corrobora a assunção da formação contínua enquanto um bem simbólico a ser adquirido pelos professores, que, como gestores de sua própria formação, passam a se comportar como clientes/consumidores.

É possível, enfim, afirmar que a não oferta da formação contínua em serviço resulta em um “dês-serviço” para a edificação de uma educação comprometida com as camadas populares, na medida em que individualiza e personifica a formação contínua como dever dos professores, sob o jargão do próprio gerenciamento da formação.

Além disso, responsabilizar unicamente os professores pela implementação de práticas de formação contínua ou ainda estimular uma corrida por certificados parecem ser as saídas adotadas pela grande maioria dos sistemas de ensino nos últimos anos. Nesses casos, a formação contínua

⁴³ Saviani refere-se aos mitos de unidade monolítica e diversidade desarticulada, chamando a atenção para o conceito de sistema nacional de educação. É claro que não o faz discutindo especificamente a formação contínua, mas sim, outros aspectos desse fenômeno. (Ver Saviani, 1997, p. 204 em diante).

permanece alijada da dimensão do “ser professor” que na prática, restringe-se ao ensinar.

A contradição entre a concepção que aqui vai se constituindo acerca da formação contínua e a ocorrência da sua prática como descrito acima, implica uma tomada de posição na qual se assume a necessária conceituação da formação contínua em serviço como alternativa para o enfrentamento dos desafios implícitos nessa questão.

Na tentativa de superar essa constatação, por meio da proposição, pode-se apostar no entrecruzamento das teorias sobre formação apresentadas⁴⁴ até aqui, apontando-se para a identificação das diversas modalidades de formação contínua, buscando assim, compreender quais práticas formativas poderiam ser, a partir de sua complexidade e atores envolvidos, realmente práticas de formação contínua em serviço.

Concordando com Pacheco (1995, p.137) que “o professor não é um produto acabado, mas alguém que está em contínua formação, tornando necessária (...) a interligação (...) da formação inicial com a formação contínua” e constatando que

o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (MIZUKAMI, 2002, p.31)

⁴⁴ Garcia (1999), Guasti (1986), Pacheco (1995), Pacheco e Flores (1999) principalmente.

é possível esboçar uma confluência teórica que, diante da existência de um longo

percurso a cumprir para a transformação do debate em medidas concretas, que possibilitem a criação de políticas públicas de formação, como planos de carreira para o magistério que se coadunem com a realidade da formação e condições de trabalho voltadas, também, para as ações de desenvolvimento dos docentes brasileiros (UNESCO, 2004, p. 41)

ousasse delinear o seguinte quadro conceitual, destacando possíveis práticas de formação contínua que seriam efetivamente de formação contínua em serviço:

Teorias de formação →	TEORIA DE FORMAÇÃO FORMAL ↓	TEORIA DE FORMAÇÃO CATEGORIAL ↓	TEORIA DIALOGÍSTICA DE FORMAÇÃO ↓	TEORIA DE FORMAÇÃO TÉCNICA ↓
Modelos de formação ↓				
AUTO-FORMAÇÃO →	PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU / STRICTO-SENSU	PÓS-GRADUAÇÃO LATO-SENSU / STRICTO-SENSU	PRÁTICAS FORMATIVAS ALTERNATIVAS CALCADAS NA AUTONOMIA	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, CONGRESSOS, JORNADAS, ENCONTROS, ETC...
HETERO-FORMAÇÃO →	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL PARA PROFESSORES EM EXERCÍCIO	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO (CURSOS, ORIENTAÇÕES TÉCNICAS, HTPC, ETC...)	PROGRAMAS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO (GRUPOS DE ESTUDOS AUTONOMOS)	
INTER-FORMAÇÃO →	PROGRAMAS DE APROXIMAÇÃO ENTRE AS AGÊNCIAS FORMADORAS E AS AGÊNCIAS EMPREGADORAS QUE PRIVILEGIEM A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR. ⁴⁵			
Paradigma da Deficiência ↑	Paradigma do Crescimento ↑	Paradigma da Mudança ↑	Paradigma da Solução de Problemas ↑	

Parece que as modalidades destacadas no quadro em fonte

azul poderiam ser modalidades de formação contínua em serviço por:

⁴⁵ As modalidades em negrito, neste momento, parecem ser aquelas que organizam-se enquanto formação em serviço por exigirem a reestruturação das condições de trabalho dos professores.

1º) estarem na confluência do protagonismo entre as agências formadoras e as agências empregadoras;

2º) possivelmente implicarem na reestruturação das condições de trabalho dos professores; e

3º) implicarem na constituição de uma política educativa que, considerados os avanços conceituais acerca do que venha a ser a carreira docente, promova a formação contínua em estreita colaboração entre as agências que formam e as que empregam os professores.

Não se está propondo uma cristalização, mas sim um movimento conceitual que contribua para o avanço e instituição da formação contínua dos professores brasileiros.

Isso implica sinalizar para o fato de que a formação contínua em serviço se estabeleceria mediante a re-organização das condições objetivas de trabalho dos professores, a fim de garantir a instituição da dimensão de continuidade de suas aprendizagens, além de

perspectivar a formação contínua como um projecto permanente de respostas às necessidades individuais dos professores (satisfação profissional e progressão na carreira) e às necessidades educativas; encontrar um modelo organizacional que contemple não só a escola como local central da formação, bem como as instituições de formação do ensino superior como pólos disseminadores e colaboradores; privilegiar uma metodologia de investigação-ação, orientada para a resolução de problemas práticos e para emergência de

uma cultura profissional; criar uma quadro de formadores ao nível dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário, com a conseqüente elaboração do seu perfil e das suas competências. (PACHECO, 1995, p. 125-125)

Isso poderá garantir aos professores a oportunidade para desvelarem suas necessidades formativas, tanto no que se refere à organização quanto à implementação de ações de formação contínua. É bem possível que se aponte para o delineamento de um estatuto para a formação contínua; ao elevar a formação contínua em serviço a uma modalidade específica, destinada aos professores que se encontram no exercício da profissão, contribuir-se-á para a discussão e possível articulação, em nosso país, de políticas de formação contínua que enfrentem os desafios colocados hoje ao magistério brasileiro.

Se estiver colocado que a formação contínua deva possibilitar a reflexão individual e coletiva e também que trocas experienciais e socialização de saberes consolidem o que Nóvoa (2000) define como formação mútua, precisa-se, então, enfrentar o fato de que

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e sua formulação teórica. E, no entanto, este é o único processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes. (Nóvoa⁴⁶, 2000, p. 39).

⁴⁶ Idéia originalmente publicada em 1999, pela Universidade de Aveiro, em texto intitulado “Supervisão na Formação”.

Se as condições organizacionais da carreira dos docentes parecem inviabilizar o processo de formação contínua, deve-se suspeitar, e também apostar, que a formação contínua em serviço é uma modalidade específica de formação contínua.

Diante disso, não se pode comungar com a visão de que a formação contínua em serviço seja apenas um adjetivo empregado a toda e qualquer prática formativa que se destine aos professores que estão no exercício da profissão.

Há, na verdade, um certo impasse conceitual⁴⁷ que precisa ser superado; que inclusive coloca a formação em serviço como sinônimo de formação contínua, no sentido de avançar consideravelmente, tanto na conceituação quanto na instituição de políticas educativas que favoreçam o advento da formação contínua em serviço, enquanto dimensão constitutiva da carreira docente.

Da enunciação à concretização das práticas de formação em serviço, a organização política e sindical dos docentes se coloca como elemento indispensável para a conquista de tal direito, fato que remete à formação inicial (agências formadoras) e à militância sindical (Sindicatos e Associações dos Docentes), papel essencial no delineamento da direção para

⁴⁷ Em diversas produções (tanto acadêmicas quanto institucionais) o termo “formação em serviço” aparece como sinônimo de formação contínua, principalmente quando se refere aos professores que estão no exercício da profissão, superando inclusive as perspectivas da formação inicial e contínua, pois, programas de formação inicial, ofertados a professores que não a tiveram e estão no exercício da profissão são denominados como programas de formação em serviço.

que venham a caminhar as práticas de formação contínua, colocadas em prática pelas agências empregadoras.

A partir de Nóvoa (2000), vê-se que a formação contínua em serviço é parte do que ele denominou como “trilogia da formação contínua” em que estão considerados três eixos estratégicos: produção da vida, da profissão e da escola.

Tais eixos sinalizam para três dimensões de desenvolvimento (pessoal, profissional e organizacional) que, uma vez interligados, requerem, no mínimo, condições objetivas para que possam efetivamente ocorrer.

Não se trata somente da criação do espaço, posto que esse, por si só, não garante a instituição do que se pontua como modalidade formativa: a formação contínua em serviço. Parece, porém, ser aspecto fundamental, pois, e de acordo com Nóvoa (2000, p. 60), “os professores não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”.

Se está posto para esse autor que “a formação contínua deve ser concebida como um das componentes da mudança (...) e não como uma espécie de condição prévia da mudança”⁴⁸, a formação contínua em serviço, como modalidade específica, quem sabe o seria. Assim, a formação contínua em serviço implicaria na possibilidade de instituição de diversas práticas de formação contínua que venham a centrar-se nas escolas.

⁴⁸ Idem.

Nas palavras de Nóvoa, “qualquer tentativa de impor um figurino único, contém os germes de um empobrecimento conceptual e de práticas redutoras” (2002, p. 63), que é o que se almeja ao pensar a formação contínua em serviço, posto que ela seria uma modalidade de formação contínua, considerada aqui como desmembramento das ações de manutenção e desenvolvimento do ensino que está a cargo das agências empregadoras.

TERCEIRO CAPÍTULO

1. A trajetória histórica de Andradina

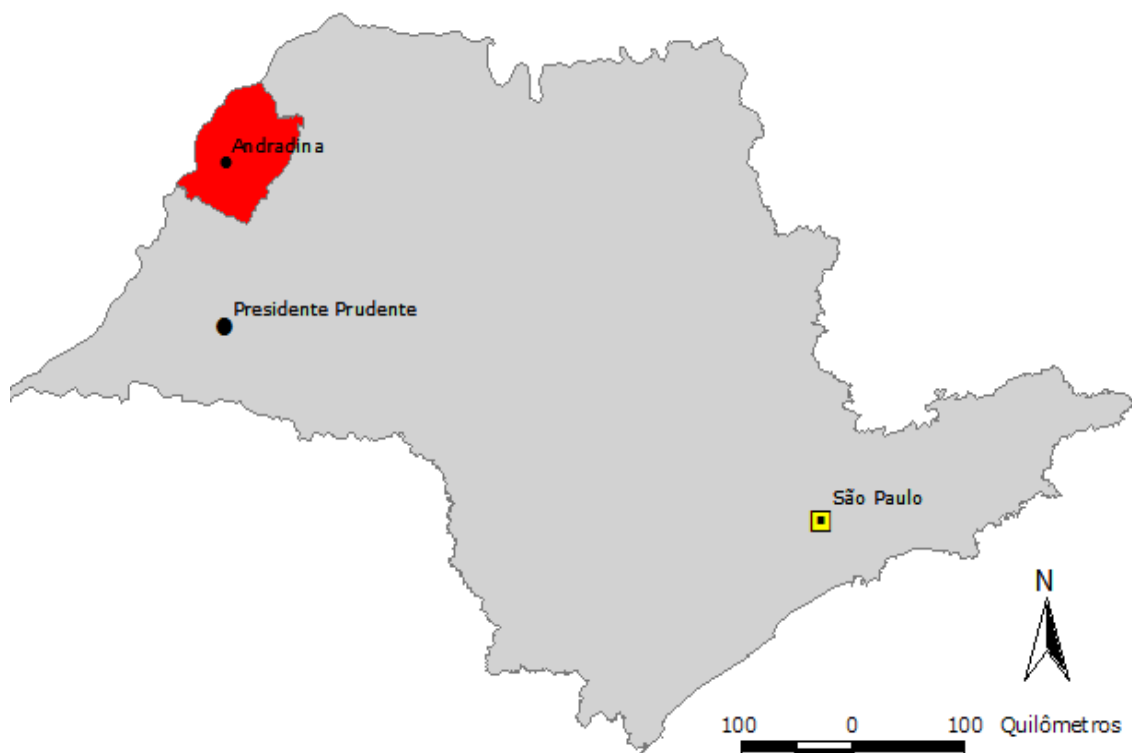
“eu, na cidade de Petrópolis, via passar os caminhões de mudança pobre. Procuravam as terras novas de Andradina. E eu então me fiz pioneira. Plantei e colhi, aprendi mais uma vez a viver. A cidade vivia seu milagre inicial, as casas de tábuas irradiavam esperança. Longe do outro lado do mundo rugia a guerra. Espoucavam as bombas. Bombardeavam os aviões. Andradina traçava linhas do futuro, demarcavam a cidade, o grande latifúndio: fazenda Guanabara, Santa Lucia, Santa Maria, Fazenda Primavera”.

(CORA CORALINA)

Essa trajetória busca contextualizar o cenário em que esta pesquisa vem sendo desenvolvida. O município lócus desta pesquisa localiza-se no Estado de São Paulo, região sudeste do Brasil.



No Estado de São Paulo a micro região de Andradina fica localizada no extremo noroeste fazendo parte da região de Araçatuba.



Para a produção desta trajetória tomei como base os estudos produzidos por Silva (2000) e Hespanhol (1996) buscando os elementos que constituem os antecedentes históricos servindo também como fonte as memórias vivas de pessoas comuns que para Andradina vieram e ali fizeram suas vidas, trabalharam, estudaram e tiveram seus filhos.

A História mostra que Andradina carrega a marca da bovinocultura, sendo apontada, no folclore nacional e também nas estatísticas da década de 30/40, como a “Terra do Rei do Gado”.

No século XIX e ainda durante as duas primeiras décadas do século XX, todo o extremo noroeste paulista encontrava-se coberto por densa

floresta, designada pela ciência de 'estacional semi-decídua', devido aos períodos alternados de chuva e seca e com a ocorrência, em muitos pontos, de vastas faixas de cerrado. Essa floresta era habitada pela nação Kaingang⁴⁹, que aparecem no imaginário dos antigos ferroviários como “ferozes guerreiros”, que impediam o desbravamento da região. A construção da estrada de ferro não representa a primeira incursão do não-índio⁵⁰ no extremo noroeste paulista, pois essa se deu ainda no tempo do Império, com a implantação da Colônia Militar de Itapura, no ano de 1858.

Segundo Hespanhol (1996. p. 94-95),

sempre houve a preocupação estratégica por parte dos governos imperiais em ocupar a região, para facilitar a comunicação com a Província de Mato Grosso e garantir a integridade territorial do país.

A grande meta do Governo Imperial, em meados do século XIX, era colonizar os extremos do Brasil, para garantir a defesa do território,

⁴⁹ Silva assim descreve essa nação como uma diversidade de costumes e formas específicas de conviver no seu território (...) valorizavam as riquezas naturais (...) para o desenvolvimento da agricultura de subsistência e familiar (sic). A identidade Kaingang é reconhecida pela sua habilidade na caça, coleta e pesca, o que lhes dava a base de sua dieta alimentar (...) além de caçar, pescar e coletar mel, cultivavam o palmito, frutos, raízes e larvas de besouros retirados dos caules dos coqueiros. (...) Com relação ao contexto político de organização do grupo, podemos reconhecer que não havia entre eles qualquer supremacia de nenhum chefe geral e há alguns autores que chegam a negar a existência de pajés, feiticeiros ou curandeiros. O que ocorre costumeiramente nas comunidades Kaingang é o surgimento, nas grandes festas, de uma autoridade, um chefe chamado “rakakê”. (...) Essa autoridade é reconhecida e transmitida pelo vínculo de hereditariedade que consiste no reconhecimento pelo grupo da pessoa que tinha as seguintes características: a valentia e a generosidade. (...) Outra característica são suas mobilidades de grupo o que os identifica como populações nômades, que segundo suas necessidades básicas (caça, pesca e coleta), executavam sua mobilidade territorial (2000.p.16-17).

⁵⁰ Usa-se o termo não-índio para evitar o antagonismo positivista branco-índio e designando por não-índio todos os outras etnias que para cá vieram.

protegendo as vias de comunicação, integrando o índio à civilização brasileira, além de desenvolver o comércio e a agricultura.

Maria Aparecida Silva, citada por Hespanhol (1996:95), afirma que:

Nessa conjuntura, resolveu o governo imperial enviar para a Província de São Paulo, Antonio Mariano Azevedo, jovem oficial da Marinha, para que averiguasse as possibilidades de criação de centros povoadores no Sertão do Tietê até o Sertão do Itapura. Para o povoamento de área tão inóspita, emigração não se faria. Pensavam os oficiais do 2º Reinado que somente seria solucionado o problema através da Colonização oficial. Azevedo julgava de bom alvitre fundar na margem direita do Salto do Itapura um estabelecimento militar. Dizia ele: 'o lugar que escolhi para a fundação da colônia naval é excelente em todos os sentidos. Além de gozar de todas as condições de salubridade possuem as mais férteis terras do mundo, mas cumpre mandar quanto antes para ali, braços agricultores.

As previsões da época para o Sertão do Itapura foram extremamente otimistas e afirmavam que naquele chão nasceria o maior centro industrial da América do Sul, o próprio Euclides da Cunha vislumbrou que nasceria ali uma opulentíssima cidade que rivalizaria com cidades dos Estados Unidos.⁵¹

A Colônia Militar de Itapura também tinha uma importância estratégica para poder exercer funções de apoio, caso o Brasil fosse atacado, e lá foi instalado um grupo responsável pelo Correio do Império, possibilitando

⁵¹ A máxima de Euclides da Cunha (No vértice da confluência do caudaloso Paraná com o lendário Tietê, surgirá uma grande metrópole) foi adotada como slogan para a solidificação do projeto da cidade de Andradina, o folclore da cidade afirma inclusive que Antonio Joaquim de Moura Andrade, em conversa com Getúlio Vargas versava sobre a possibilidade do nome da cidade ser Euclideana, entretanto, teria sido orientado pelo Estadista a imprimir sua própria marca com o nome Andradina.

passar por Itapura toda a correspondência entre o Brasil e o Paraguai, além da correspondência interna entre a Coroa e a Província de Mato Grosso.

As previsões para o desenvolvimento da região não se concretizaram e a colônia militar foi extinta em 1895, tendo como fatores responsáveis:

a) as dificuldades de comunicação (ausência de estradas; b) a falta de braços (escassa mão de obra); c) os constantes atrasos na liberação dos recursos destinados à colônia (burocracia excessiva) e, d) a incidência da malária. (HESPANHOL, 1996. p.98).

O destacamento, solitário e considerado inútil pelo Ministério da Marinha, ficou abandonado.

Outra investida no extremo noroeste paulista deu-se com a implantação do Projeto de Integração Nacional (datado da primeira metade do século XX), que, com o objetivo maior de propiciar o comércio com o sudeste Boliviano e o norte Paraguaio e também, agilizar a comunicação entre o litoral paulista e o então Estado de Mato Grosso, impulsionou o início da construção da Estrada de Ferro da Noroeste.

A construção aconteceu em ritmo acelerado, e iniciada em Bauru no ano de 1905, chegou a Araçatuba no ano de 1906. Quatro anos mais tarde, em 1910, foi concluída a ligação entre Itapura e Corumbá.

Na medida em que os trilhos iam avançando (entre Bauru e a barranca do Paraná, passando por Itapura), o confronto com os Kaingangs intensificava-se, Silva (2000.p.19) afirma que tal processo “muito contribui para o extermínio dos Kaingang, que foi a última fase de retirada dos indígenas”.

Beozzo, citado por Hespanhol, assim descreve este confronto:

Foram desastrosos os contatos com os desbravadores que invadiam suas terras, e iam abrindo, tanto a estrada, como roçados, ou causando queimadas. Ficaram na memória de todos os trucidamentos (...) de engenheiros e turmas de operários de estrada na região de Araçatuba e em outros pontos da ferrovia. Por outro lado, não é possível calar a chacina quase que sistemática a que, por vingança ou cobiça, foram submetidos os caingangues. Quando na região de Bauru, grassava a varíola, roupas contaminadas foram propositalmente (sic) colocadas nas pontas dos trilhos sendo recolhidas à noite pelos índios: a epidemia que seguiu dizimou grande parte da população indígena (1996, p.103).

Os trilhos foram margeando o leito do rio Tietê, até chegarem à barranca do Paraná, de onde o trem viria a atravessar o leito do rio em embarcações, chegando até o município de Três Lagoas com destino a Corumbá⁵², atraindo o interesse de:

uma multidão variada de fazendeiros, de loteadores de terras e de aventureiros (...) um verdadeiro *rush*, digno da tradição (norte) americana. (...) Essa pressa e a confusão facilitaram todos os tipos de negócio imagináveis sobre as terras e os títulos de propriedade. Ao lado do fazendeiro que comprava para plantar, os grileiros, buscando ganhar o mais que podiam, atraíam habitantes das ‘velhas zonas’ e lhes vendiam glebas mais ou menos contestáveis⁵³. (MONBEING *apud* HESPANHOL, 1996. p.104).

⁵² Na época cidades do Estado de Mato Grosso, hoje, cidades do Estado de Mato Grosso do Sul.

⁵³ Essas terras que ainda hoje apresentam problemas com a certificação de sua posse são denominadas devolutas e estão, se improdutivas, destinadas à reforma agrária, sob a responsabilidade, no presente, pelo Instituto de Terras do Estado de São Paulo que tem escritório na cidade de Andradina.

As descrições desse processo são épicas e destacam o interesse pela posse da terra daqueles que para o Noroeste paulista rumaram na época:

Imigrantes vindos de todas as partes, e pioneiros, da estatura de (...) Moura Andrade, criador de Andradina, (1935), mobilizaram-se, suscedendo-se ou disputando-se a primazia, no ataque às florestas, na abertura de caminhos, na produção de propriedades agrícolas e na fundação de vilas e cidades. Os cafezais, que se formaram por toda a parte, invadiram as regiões conquistadas aos índios e à mataria.(AZEVEDO *apud* HESPANHOL, 1996.p.105).

No ano de 1902, a Empresa Ferroviária Noroeste do Brasil, decide construir uma variante da linha tronco (Araçatuba – Três Lagoas passando por Itapura) passando, dessa vez, pelas terras do Sr Moura Andrade, próximo ao local onde seria erguida a sede da Fazenda Guanabara, proporcionando, assim, o mote necessário para a fundação da cidade.

Em 1927, o governo do Estado de São Paulo vendia títulos de terras localizadas no extremo noroeste paulista a fim de estimular de fato a colonização e nesse período Moura Andrade compra mais de 60.000 hectares ao sul do rio Tietê e a Sociedade Colonizadora do Brasil (BRATAC) adquire mais de 100.000 mil hectares ao Norte do Rio Tietê. Tanto Moura Andrade quanto a BRATAC lotearam grande parte de suas propriedades em glebas para venda, sendo que essa última implementa a venda sobretudo a imigrantes de origem japonesa. Moura Andrade constitui propriedade na região, e com ele, segundo Silva

deu-se início ao projeto de construção da cidade. O povoamento da cidade aconteceu com um coletivo de ferroviários nordestinos, imigrantes; são essas pessoas que (assumiram) o papel de desbravadores das novas terras, transformando-as em grandes fazendas (2000:24)

O núcleo Moura Andrade, em meio a floresta, foi de grande valia para as equipes de trabalhadores da estrada de ferro, e segundo os relatos oficiais⁵⁴, em agradecimento pelo auxílio prestado por Moura Andrade, os engenheiros da NOB nomearam a estação de trem daquela localidade de Andrada, retificando pouco depois para Andradina, por já existir em Minas Gerais uma cidade chamada Andrada.

Esse período de construção da variante e fundação da cidade de Andradina não registra (na literatura disponível) conflitos entre os kaingangues e os não-índios em torno da linha variante que alcança a fazenda Guanabara em julho de 1937, no entanto, presume-se que, pela característica nômade dos kaingangues, tenha acontecido o mesmo tipo de enfrentamento que ocorreu durante a construção da estrada de ferro que percorreu o trecho entre Bauru e Itapura.

A região de Andradina foi um foco de progresso e desenvolvimento, primeiro pela própria expansão da cultura cafeeira, já que o lato-solo produzia café de primeiríssima qualidade, segundo, pelo próprio

⁵⁴ Comenta-se, entre notáveis andradinenses, que a origem do nome de Andradina tem outra trajetória. Moura Andrade pensou homenagear Euclides da Cunha chamando a futura cidade de Euclideana, porém, em conversa com Getúlio Vargas teria sido convencido a se auto-homenagear chamando a cidade de Andradina. Diante da ausência de dados fidedignos, apresentamos tal perspectiva a título de ilustração.

desmatamento e extração de madeira de lei da floresta estacional semi-decídua que era enviada aos grandes centros.

Mesmo a crise de 1929 não diminuiu o ritmo acelerado do desenvolvimento que acontecia em Andradina e

graças a influência política de seu fundador, o ímpeto e seu progresso e a fama que se irradiava por todas as partes, foi possível sua elevação a distrito, em 10 de novembro de 1937, pertencendo inicialmente ao município de Valparaíso, desmembrado do mesmo (...) em 30 de dezembro de 1938, passando a constituir o município de Andradina (FIBGE apud HESPANHOL, 1996, p.110).

A efetiva ocupação da região de Andradina acabou por configurar um perfil latifundiário destinado à pecuária extensiva. Nas décadas de 30 e 40 o desenvolvimento dessa cultura e também da agricultura teve seu pico. Na década de 40, o perfil latifundiário firma-se enquanto característica daquela região.

O gado magro do Mato Grosso atravessava o leito do rio Paraná usando a extremidade da Ilha Comprida e vinha engordar nas pastagens que por aqui se proliferavam, já que o arrendamento de terras, segundo Silva

à produção agrícola tinha como propósito o preparo do solo para a criação de pastagens, por isso, aquele que arrendava encarregava-se do desmatamento da área, preparava o solo para a plantação, geralmente arroz, algodão, amendoim, que são culturas temporárias e após a colheita, plantava capim. (2000:26).

Hespanhol destaca que

Deve-se considerar que a despeito da grande importância assumida pela produção algodoeira na Noroeste, vastas áreas ocupadas por essa cultura e por outras lavouras (café, amendoim, arroz, etc) foram substituídas pelas pastagens sendo que, nas glebas maiores, as pastagens foram implantadas logo após a retirada da mata, especialmente na porção Oeste, em direção às barrancas do rio Paraná, na região de Andradina (1996, p. 181).

Entretanto, deve-se registrar que o algodão foi muito importante para essa região do Estado de São Paulo, o que se comprova pela instalação, na década de 40, de empresas como Anderson Clayton, SANBRA e também o grupo Matarazzo. Além disso, grandes cooperativas agrícolas expandiram suas atividades de beneficiamento, como a Cooperativa Agrícola Fazenda Tietê, localizada na época em Pereira Barreto e também, no município de Mirandópolis, a Cooperativa Agrícola Fazenda Aliança.

Ao norte do Tietê, a BRATAC, e ao sul, os Moura Andrade foram os mais destacados promotores do povoamento da Região de Andradina, e também, em certa medida, conduziram a constituição do perfil latifundiário da região. De acordo com dados apresentados por Hespanhol

nos anos de 1939/40, as propriedades com área superior a 2.240 hectares, perfaziam mais de 85% da área total das propriedades agrícolas dos municípios de Andradina e Pereira Barreto, sendo que as propriedades com área inferior a 242 hectares perfaziam apenas 4,8% da superfície total das propriedades. (1996, p.111).

Nesse contexto, os nordestinos vieram para essa região na expectativa de conseguir melhores condições de vida em relação às dificuldades vivenciadas em seus estados de origem. Na verdade, funcionaram como mão-de-obra barata diante dos interesses da pecuária extensiva. A força de trabalho necessária na região ainda se ocupava do desmatamento da Floresta e Silva afirma que:

A mão de obra provinha em grande parte do nordeste, principalmente da Bahia. Também se fixaram na região pessoas procedentes de Minas Gerais. Em menor número, também participaram desse processo de formação desta região, os imigrantes italianos, japoneses e sírios, que vinham já de outras regiões de São Paulo, uma vez que a partir da década de 30 o Brasil começou a limitar a entrada de imigrantes no país. (2000, p.31).

Andradina, funcionando como pólo comercial da jovem região, viu muitos imigrantes desenvolverem aqui várias atividades comerciais, no entanto, a vocação para pecuária se firmou e ano a ano, a floresta foi dando espaço às pastagens.

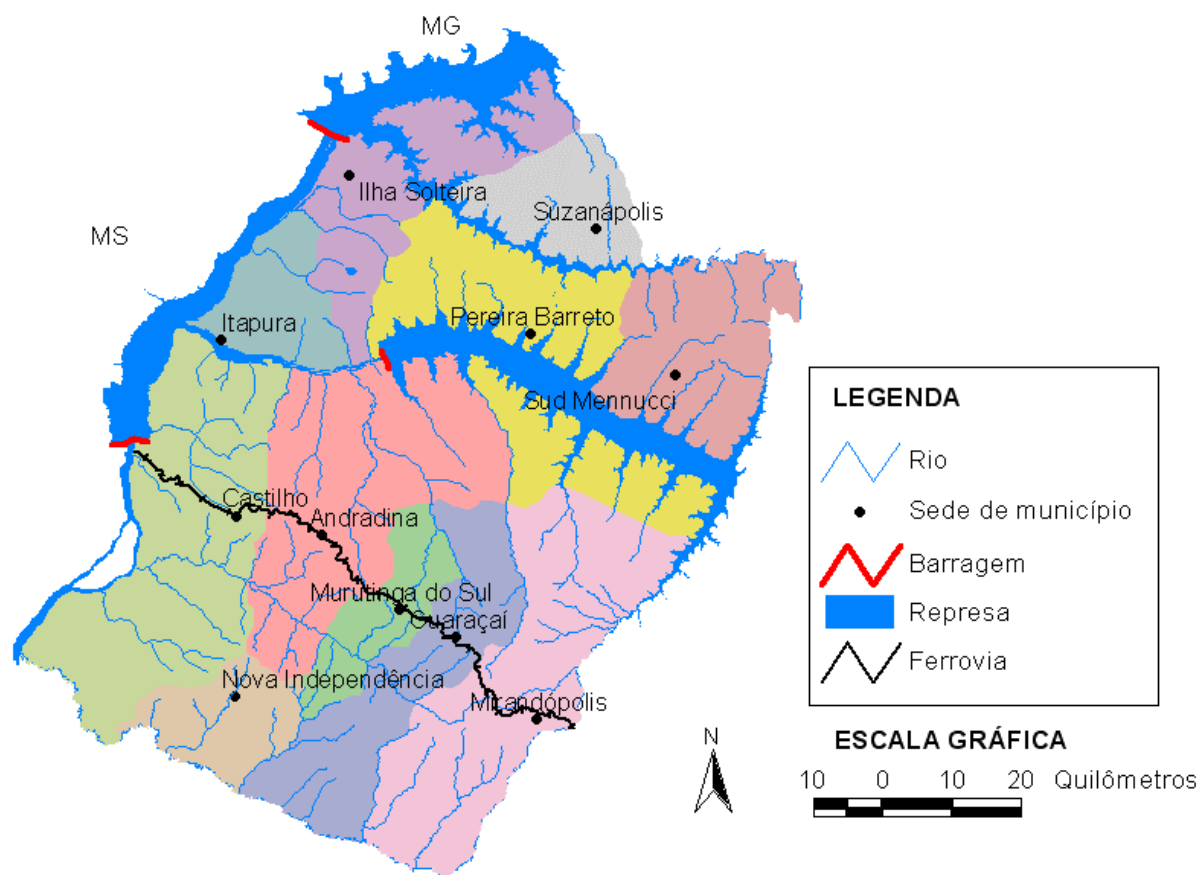
No Brasil, durante as décadas de 50, 60, 70 e 80, assistiu-se a profundas alterações na estrutura produtiva do país, entre elas, destacou-se a modernização da agricultura, que foi responsável pelo êxodo rural, fortemente insuflado principalmente nos anos 70 pelo movimento de industrialização do país. Nesse cenário, Andradina teve sua agricultura pouco modernizada, mantendo seu desempenho agropecuário de forma satisfatória, porém, com declínio e estagnação de seu processo de desenvolvimento em comparação às décadas de 30 e 40.

Outro ciclo de desenvolvimento despontaria na região com o início da construção do Complexo Hidrelétrico de Urubupungá, composto pelos projetos de construção das Usinas de Jupia, Ilha Solteira e Três Irmãos.

Andradina, como sede de pólo-regional assistiu ao surgimento e emancipação de novos municípios, desencadeados, de uma forma ou de outra, pelo chamado ciclo energético. A única exceção é o município de Itapura, pois centenário que é, apenas teve oficializada sua elevação de distrito a município.

Cronologicamente, a emancipação dos municípios que acabou por constituir a região de Andradina, deu-se na seguinte ordem:

- Década de 30 – Andradina e Pereira Barreto;
- Década de 40 – Mirandópolis e Guaraçai;
- Década de 50 – Castilho e Murutinga do Sul;
- Década de 60 – Itapura, Nova Independência e Sud Menucci;
- Década de 90 – Ilha Solteira e Suzanópolis.



O mote do desenvolvimento, no período energético, deu-se ao redor das atividades diretas e indiretas, decorrentes da construção do Complexo Hidrelétrico de Urubupungá, que, gerando uma aparente situação de prosperidade, provocou novo inchamento populacional na região de Andradina. Durante 30 anos (1960 a 1980), sentiu-se, principalmente em Andradina, a euforia no setor de comércio, gerado pelos postos de trabalho abertos pela ação direta da Companhia Energética do Estado de São Paulo (Cesp). Paralelamente a esse processo, o beneficiamento da carne produzida pela pecuária extensiva também criou postos de trabalho nos dois friogoríficos instalados em Andradina. A sensação de prosperidade nesses 30 anos não suporta a grave crise econômica atravessada pelo país na primeira metade da década de 80.

Aliado à crise da década de 80, o declínio do ciclo energético também se fez sentir, principalmente em Andradina, com o fechamento de escritórios e início da retração das ações da Cesp. O cenário pode ser mais bem compreendido com a consideração de que, no fim dos anos 80 e início dos 90, o maior frigorífico da cidade teve suas portas fechadas, fatores que provocaram grande queda nos índices populacionais de Andradina, que em média, perdeu quase 20.000 habitantes.

Também é importante destacar o impacto ambiental na região com a construção das usinas, efeito tão perverso quanto o provocado pela criação das pastagens. Nesse período, segundo Hespanhol

A área de pastagens (...) foi ampliada em 149.2% (...). No ano de 1985, as pastagens ocupavam mais de 70,0% da área total dos estabelecimentos agropecuários da área (467.049 hectares) e o rebanho bovino era superior a 500 mil cabeças (1996, p.139).

O início da década de 80, de uma forma ou de outra, poderia ser representado pela “expurgação” dos trabalhadores rurais do campo para a periferia da cidade de Andradina, uma vez que as pastagens já estavam formadas e o modelo de arrendamento não era mais interessante para os pecuaristas, descartando assim, grande parte da mão de obra que foi necessária em períodos anteriores. Outro aspecto foi a expulsão dos pequenos agricultores ribeirinhos pela formação dos lagos das usinas hidrelétricas, fato que deu origem a assentamentos geridos pela Cesp. O declínio das lavouras

também é sentido nesse período, lançando muitos trabalhadores rurais ao desemprego.

O declínio do número de lavouras e a formação dos lagos expulsaram também pequenos produtores ribeirinhos de suas propriedades, conjuntura essa que inaugurou o surgimento de projetos de reassentamento, inicialmente, e nos seu desmembramento, de assentamentos na região de Andradina.

Os reassentamentos foram implantados e geridos pela Cesp sob a supervisão do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp) por meio de seu escritório regional localizado em Andradina.

Já os assentamentos, frutos do conflito pela terra na região, têm sua origem na disputa entre arrendatários e a Indústria J. J. Abdalla S/A, proprietária da Fazenda Primavera, que acabou desapropriada pelo INCRA, fato que possibilitou o primeiro assentamento de agricultores sem terra na região.

O cenário, avançando nos anos 90, consolidou em Andradina a articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que logrou até a presente época a concretização de cinco processos de reforma agrária. Segundo informações do Setor de Mediação de Conflitos do Itesp, atualmente, estão em disputa judicial, contando com laudos de

improdutividade, mais de 40 processos de desapropriação e conseqüente assentamento de famílias.

Os acampamentos dos trabalhadores sem terra são vistos ao longo das rodovias que cortam a região de Andradina, quem sabe, escrevendo um outro capítulo dessa história.

2. A formação contínua praticada junto à rede municipal de Andradina: retomando o já realizado

Por meio das entrevistas semi-estruturadas⁵⁵, foi possível perceber que a rede municipal de ensino de Andradina é bastante jovem. Em 2004, completaram-se vinte e cinco anos da primeira ação do governo municipal de atuação na oferta e manutenção de escolas públicas.

A implantação das primeiras pré-escolas, nos anos 70 do século XX, deu-se por incentivo do cenário legal. A LDB 5.692/71 indicava que os municípios poderiam ocupar-se de tal segmento, visando a garantir, dentro da ótica de privação cultural, que as crianças obtivessem maior sucesso ao ingressarem na primeira série do antigo primeiro grau.

O recrutamento dos professores seguiu a cultura da época, as melhores normalistas eram indicadas e contratadas para exercerem a docência em salas de pré-escola destinadas a crianças com seis anos completos.

⁵⁵ A trajetória histórica das práticas formativas constitui-se a partir da análise das transcrições das entrevistas semi-estruturadas aplicadas junto às professoras de maior tempo de serviço na rede municipal e também professoras cedidas à rede municipal da rede estadual.

As instalações, precárias à toda prova, iam sendo instituídas, principalmente nas periferias da cidade, em locais onde as escolas estaduais ainda não haviam chegado, uma vez que o Governo do Estado de São Paulo também mantinha, em suas unidades, salas de pré-escolas com o mesmo objetivo: preparar as crianças para a primeira série.

Segundo a memória das professoras⁵⁶, no período compreendido entre a segunda metade dos anos 70 e a primeira metade dos anos 80 (75-85) nenhuma ação de formação contínua realizou-se no âmbito da rede municipal. Mesmo as reuniões de professores com os dirigentes da educação municipal eram raras, e quando ocorriam, resumiam-se à programação de atividades cívicas, como, por exemplo, o desfile no aniversário da cidade.

É possível perceber que, nesse período, a perspectiva de que essas professoras tinham recebido excelente formação na escola normal e na habilitação específica para o magistério, tornava a questão da formação contínua algo inimaginável, ou até mesmo, inconcebível.

Antes da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, especificamente no ano de 1987, a rede municipal realizou seu primeiro recrutamento formal. Foi realizado um teste seletivo com

⁵⁶ Detive-me às memórias das primeiras professoras do sistema municipal, pois a memória documental do Departamento de Educação e Cultura de Andradina, no tocante as práticas de formação contínua é inexistente, não constam dos arquivos nenhum registro sobre formação. Os jornais da cidade apenas começam a registrar estas ações com a municipalização do primeiro segmento do ensino fundamental durante a segunda metade dos anos 90.

prova escrita e prova de títulos. Segundo professoras estáveis da rede, esse novo procedimento era fruto do questionamento da sociedade andradinense sobre a ausência de critérios para a contratação das professoras de educação infantil.

Nesse período, o fechamento das salas de pré-escolas nas escolas estaduais dimensiona a expansão da rede municipal de ensino. O modelo froebeliano⁵⁷ é assumido, pelo menos no que se refere ao espaço físico da pré-escola. Praças arborizadas da cidade, na segunda metade dos anos 80, passam a abrigar escolas municipais de educação infantil, que passaram a atender a crianças de 4 a 6 anos de idade, nas modalidades Jardim I (4 anos), Jardim II (5 anos) e a já conhecida Pré-escola (6 anos).

No final dos anos 80, registram as memórias das professoras, ocorreu a primeira ação de formação contínua da rede. As professoras da rede municipal passaram por seu primeiro “curso de reciclagem”. Segundo elas, por dois dias inteiros, estiveram em contato com palestrantes que discutiram, entre outras coisas, a importância da brincadeira na socialização das crianças pequenas.

No que se refere à teoria difundida nesse curso, as professoras, em sua maioria, não se recordam de nenhum teórico que tenha sido apresentado naquela ação de formação contínua, a não ser, um ‘tal’ de

⁵⁷ Froebel, por intermédio de seus seguidores, difundiu o modelo de jardim de infância, gênese do segmento de educação infantil que ficou conhecido como pré-escola, este estudioso da educação da infância definia que os jardins deveriam ser instalados em áreas verdejantes e pitorescas, sem a formalidade da escola.

Jean Piaget, que deveria ser lido, entretanto, não fora mencionado, ainda segundo elas, nenhum livro desse autor durante o curso.

O processo de municipalização da então pré-escola conclui-se na primeira metade dos anos 90, período em que a rede municipal, no contorno legal da Constituição de 1988, realiza seu primeiro concurso público de provas e títulos.

Naquele período (1990 – 1995), a memória das professoras registra a ocorrência de duas práticas formativas, a primeira delas com a instituição da coordenação pedagógica das escolas de educação infantil que, mesmo centralizada no DEC, reunia as professoras periodicamente para acompanharem o processo pedagógico que elas desenvolviam. Também nesse quinquênio, ocorreram dois grandes encontros com formadores da equipe de educação infantil da CENP/SE⁵⁸, que versaram sobre a importância do texto (essencialmente os contos clássicos da literatura infantil) dentro da rotina de atividades da educação infantil e também sobre o processo de alfabetização, com destaque notório para a teoria de Ferreiro e Teberosky (Psicogênese da Língua Escrita).

As professoras, em seu testemunho, destacam a distância entre essas ações de capacitação (termo adotado a época da realização destas intervenções de formação contínua) e a realidade das suas condições de trabalho. Para além da difusão do distanciamento entre teoria e prática

⁵⁸ Coordenadoria de ensino e normas pedagógicas, órgão da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, que atuou como pólo fomentador de ações de formação contínua por meio de programas como “Formação de Capacitadores” durante a segunda metade dos anos 90.

presente no discurso das informantes, cabe ressaltar que, quando se referem às condições de seu trabalho, o fazem com destaque para os aspectos físicos, como por exemplo, a ausência do mínimo material necessário para o processo de ensino e aprendizagem (cartolinas, giz de cera, papéis coloridos, etc.).

Em uma perspectiva analítica, poder-se-ia afirmar que essas práticas inauguram as ações de formação contínua na trajetória de constituição e ampliação da rede municipal de ensino.

No início da segunda metade dos anos 90⁵⁹, sobre forte impacto da possibilidade de municipalização das séries iniciais do antigo primeiro grau, assistiu-se, na rede municipal, a uma certa preocupação com a formação contínua das professoras de educação infantil. As incertezas sobre a operacionalização da municipalização levaram o DEC a deliberar pela preparação de suas professoras para a possibilidade de que viessem a assumir a regência de salas de primeira a quarta séries com a concretização da municipalização deste segmento.

Assistiu-se, então, à inauguração da 'cultura do repasse' nas ações de formação contínua, ainda sobre o rótulo de capacitação, com o envio de professores da rede para as jornadas da Escola da Vila⁶⁰, na capital. Lá, essas professoras tinham, como principal objetivo, prepararem-se para, quando

⁵⁹ No ano de 1997, sentiu-se também a presença da ação sindical (Apeoesp) na formação contínua dos professores. Refiro-me aqui especificamente aos encontros regionais de educação que no referido ano possibilitaram a vinda de Ester Pillhar Grossi até Andradina, evento que, por conta do cenário pré-municipalização, possibilitou que as professoras da rede municipal participassem de tal momento de formação.

⁶⁰ Escola particular que atua como pólo disseminador do construtivismo por meio da realização de jornadas e eventos nos períodos de férias. Os eventos têm divulgação nacional e atraem para lá professores de várias localidades brasileiras.

do seu retorno para Andradina, repassarem os cursos que haviam feito para o conjunto de professores da rede.

Os momentos para o repasse eram os sábados e o estímulo para a participação dos professores resumia-se à certificação, elemento que passou a ser valorizado por meio de pontuação específica para efeito de atribuição de aulas/classes.

O efeito dessa ação formativa concretizou-se em uma verdadeira corrida em busca de certificados, praticamente assistiu-se a uma mercantilização no *modus operandi* das ações de formação contínua desenvolvidos no âmbito da rede municipal.

As práticas de formação contínua, baseadas no modelo do repasse, tiveram seu ápice com o início da municipalização do ensino fundamental, durante o fim da segunda metade nos anos 90. No ano de 1998, foram municipalizadas duas das 09 escolas que ofertavam as primeiras séries do ensino fundamental.

O advento da municipalização do ensino fundamental inaugurou, na rede municipal, especificamente na jornada dos professores de educação infantil, horas de trabalho destinadas, pelo menos em tese, à formação contínua. Devido aos princípios de isonomia emanados da Consolidação das Leis de Trabalho, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), já existente nas jornadas de professores da rede estadual, veio a ser

implantado nas jornadas dos professores de educação infantil da rede municipal de Andradina, por força da instituição do Estatuto do Magistério Municipal⁶¹.

Ainda naquele ano, as ações de formação contínua tiveram o acréscimo do Programa Parâmetros em Ação com a constituição do Pólo de Andradina, que congregava regionalmente os municípios do extremo noroeste paulista. O programa em questão, fruto de uma política de formação contínua emanada da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, foi recebido pela rede municipal nos segmentos de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Os cursos-repasse, aos sábados, coexistiram com o Programa PCN em ação⁶² que foi desenvolvido em sua primeira etapa durante os HTPCs. A formação de formadores (essencialmente os professores coordenadores pedagógicos), de uma forma ou de outra, proporcionou as condições para a instituição das jornadas de formação no início de cada semestre, mesmo que sobre o rótulo de 'Semana de Planejamento'.

O conteúdo dessas ações de formação, segundo o relato de professoras coordenadoras pedagógicas, resumia-se aos procedimentos instrumentais do Programa Parâmetros em Ação.

⁶¹ Lei aprovada no ano de 1998 complementada pela aprovação do Plano de Cargos e Carreira em 2003.

⁶² O Programa PCN em Ação consistiu em uma estratégia de formação contínua, emanada da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, que manteve uma rede nacional de formadores articulada à redes estaduais e regionais, onde o programa tivesse sido aceito pelas secretarias de educação. Objetivamente, posso afirmar, enquanto coordenador regional do programa, que o PCN em ação era uma estratégia para viabilizar o estudo dos documentos oficiais produzidos pela SEF na gestão do então Ministro da Educação Paulo Renato.

Em um certo sentido, o modelo do repasse ganha força com a implantação do PCN em Ação junto à rede, se consideramos que o programa foi planejado e gestado por uma equipe externa a rede.

Nos anos compreendidos entre 1998 e 2001, a totalidade de escolas de séries iniciais do ensino fundamental foi municipalizada, provocando a ampliação das demandas da rede municipal na proporção em que se fazia responsável por um universo de nove escolas de ensino fundamental, duas delas localizadas em distritos fora dos limites urbanos da cidade de Andradina.

A tônica das práticas de formação contínua permanece, nesse período, a instigar a corrida por certificados e objetivou o enraizamento do Programa Parâmetros em Ação.

Entre os professores que foram municipalizados⁶³, é possível perceber que o “seqüestro” do HTPC para a realização do PCN em Ação, não fora visto com “bons olhos”. Em suas falas é marcante a aversão à realização do programa nos HTPCs, entendendo como um prejuízo ao uso desse espaço e desse tempo para a organização da equipe no enfrentamento de seus desafios, entre os quais se destacam a construção da relação entre escola e comunidade.

⁶³ Refiro-me às professoras da rede estadual que, por força do convênio de municipalização, viram-se cedidas à rede municipal.

Entre as professoras que tiveram acesso pela primeira vez⁶⁴ ao HTPC, o uso de horas destinadas a aprender, percebe-se certa empolgação com a organização e os conteúdos propostos pelo Programa PCN em ação.

Progressivamente, o envio de professoras à Escola da Vila para realização de cursos-repasse foi suplantado pelo Programa PCN em Ação, representando, no período de 2000 a 2001, a única prática de formação contínua desenvolvida pela rede municipal de ensino oficial de Andradina.

A dinâmica de funcionamento do Programa PCN em ação pode sinteticamente, ser assim apresentada:

- a) Encontros de articulação da Rede Nacional de Formadores, em Brasília, no âmbito da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação;
- b) Encontros das Redes Estaduais de Formadores, nas capitais de cada estado, com vistas a organizar as ações de formação nas diversas regiões (Pólos);
- c) Encontros das Redes Regionais de Formadores, com vistas a preparar os formadores locais para o uso do material formativo do programa.

⁶⁴ Refiro-me aqui às professoras de educação infantil e aos professores iniciantes que não tinham tido ainda o contato com esta prática formativa: o HTPC.

- d) Encontros dos Formadores Regionais com os professores usando como lógica formativa ora cada unidade escolar, ora um grupo de unidades escolares e, ainda, grupos de unidades escolares organizados em segmentos específicos: educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

As modalidades dos encontros do PCN em Ação na rede municipal de Andradina concretizaram-se com jornadas realizadas no início de cada semestre letivo e também com o ‘seqüestro’ dos HTPCs.

Em uma perspectiva analítica, há que se considerar que se estabeleceu, por meio dessas ações, uma cultura de formação contínua no seio da rede municipal de Andradina, ainda mais se for considerado que tal rede está muito distante dos chamados centros de excelência. E em se tratando de um município de pequeno porte, ousou trilhar caminhos na tentativa de manter “atualizado”⁶⁵ o conjunto de seus docentes.

Cabe ressaltar, ainda, que as ações desenvolvidas na rede municipal de Andradina, principalmente nos anos 90, basearam-se em uma “troca”, posto que os professores se sujeitavam a ações de formação em períodos que não o de trabalho e a eles era certificada tal ação de formação, resultando, assim, tanto em evolução funcional quanto em “pontos” para a atribuição de aulas/classes no começo de cada ano letivo.

⁶⁵ Uso o termo atualizados pois, diante das reflexões estabelecidas durante o processo de execução da pesquisa, não posso conceituar tais práticas como de formação contínua, posto o distanciamento das mesmas do cenário conceitual sobre formação de professores.

Em um certo sentido, tais ações de “atualização” tinham mais uma dimensão mercantil do que propriamente de formação contínua, considerando os avanços conceituais sobre essa última. Como resultado dessa dimensão mercantil, tem-se a busca da formação pelos seus resultados funcionais e não pelo seu verdadeiro sentido, no que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores.

Outro aspecto a ser destacado aponta para a omissão dissimulada da agência empregadora na manutenção e desenvolvimento do ensino, pois, a formação contínua é elemento fundamental para isso e não pode estar alijada do processo de enfrentamento do desafio da qualidade. Garantir uma escola de qualidade para os filhos dos trabalhadores significa compromisso com a formação dos professores, na modalidade contínua que precisa superar tanto a descontinuidade das próprias ações formativas quanto a sua lastimável mercantilização.

Conhecer o já realizado é fundamental para a compreensão das possibilidades de enfrentamento dos desafios inerentes à consolidação da formação contínua enquanto política em um sistema de ensino. Mesmo reconhecendo o tom de denúncia, parte-se do pressuposto de que acertamos na medida em que erramos, ainda mais se garantirmos o movimento entre o ponto de reflexão distinto entre quem executa uma pesquisa e o ponto de quem vive as agruras da condução de um sistema em um cenário de incertezas.

QUARTO CAPÍTULO

“ A formação contínua é um processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais variadas vertentes e dimensões” (PACHECO)

1. Os professores da rede municipal de Andradina: delineamento formativo

Nos anos de 2002/2003, a rede municipal de Andradina era composta por 286 professores atuando em 05 Centros de Educação Infantil (0 a 6 anos em período integral), 22 Escolas de Educação Infantil (4 a 6 anos em meio período) e 09 Escolas de Ensino Fundamental (de 1^a a 4^a séries, também em meio período).

Em relação à formação acadêmica desse universo de professores, foi possível diagnosticar que apenas 28% apresentavam somente habilitação específica do magistério, em nível médio (Normal/HEM/CEFAM), não tendo formação em nível superior. Já 72% dos professores têm formação em nível superior como se ilustra na tabela abaixo:

Tabela 1- Teto da titulação dos Docentes - 2003

Nível de formação	Percentual
Normal/HEM/CEFAM (Nível Médio)	28%
Graduação (Nível Superior)	72%
Total	100%

Dos professores que chegaram à formação em nível superior, 22% avançaram para a pós-graduação *Lato Sensu*.

No que se refere à formação inicial para a docência na educação infantil e nas séries iniciais, apenas 2% a obtiveram em cursos de pedagogia com habilitação para a docência nas séries iniciais.

Outra análise desse dado revela que a formação inicial (em nível médio) dos professores da rede municipal de Andradina é advinda, em sua grande maioria, de instituições públicas.

Com relação à graduação, revela-se uma inversão na medida em que, do universo de professores graduados (62%), muito mais da metade buscou sua formação em instituições privadas. Numericamente, temos a seguinte realidade:

Tabela 2 - Graduação em relação à natureza da agência formadora - 2003

Natureza das IES	Percentual
Pública	11
Privada	89
Total	100%

Fato que também se apresenta com relação ao universo de pós-graduados, dos quais 86% realizaram sua pós-graduação *lato sensu* em instituições privadas, enquanto apenas 14% o fizeram em instituições públicas.

Retomando a questão da graduação, foi possível perceber que do universo de graduados, apenas 2,5% são bacharéis das áreas de Direito e Ciências Econômicas, não possuindo portanto curso de licenciatura. Dos Licenciados, o percentual de licenciatura plena em pedagogia é considerável: 75% dos licenciados são pedagogos e o restante divide-se pelo rol de outras especialidades da docência para as séries finais do ensino fundamental e também do ensino médio.

No tocante aos licenciados em pedagogia, percebeu-se que tais cursos propiciaram aos professores, quase que unicamente, as habilitações para o magistério das matérias pedagógicas e administração escolar, sendo ínfimo o percentual de pedagogos com habilitação para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, como já apontado anteriormente.

Sobre a situação funcional dos docentes, tínhamos em 2003 a seguinte situação:

Tabela 3- Situação Funcional dos Docentes - 2003

Situação Funcional	Percentual
Efetivos da Rede Estadual cedidos para a Rede Municipal	10%
Efetivos da Rede Municipal	64%
Contratados em caráter temporário	26%
Total	100%

A média de tempo de serviço desses professores está na casa dos 15 anos, comportando professores que se formaram⁶⁶ nas décadas de 70, 80 e 90 do século passado.

2. Descrição do programa de formação contínua estudado: FPALFA

No início do ano de 2002, assumi a convite da Secretaria de Administração do Município de Andradina⁶⁷, a Diretoria de Assuntos Pedagógicos do Departamento de Educação daquela cidade, e dentro de um conjunto de ações⁶⁸ desencadeadas no início daquele ano, destacou-se a implantação de um programa de formação contínua, dito em serviço.

⁶⁶ Refiro-me aqui à formação para o magistério em nível médio.

⁶⁷ Instância subordinada diretamente ao Gabinete do Prefeito responsável pela condução dos trabalhos das Secretarias e Departamentos da Administração Municipal.

⁶⁸ O DEC, em termos de seu funcionamento, gerenciava as questões relativas às demandas estruturais da rede municipal (transporte, merenda, lotação de professores, levantamento de dados para o Censo Escolar, Escolha do livro didático e licitações específicas para manutenção e desenvolvimento do ensino), não existindo no seu quadro, elementos indispensáveis para a condução de um sistema de ensino como supervisão, por exemplo. O conjunto de ações a que me refiro, pode ser resumido pela instituição da supervisão e da re-organização da rede de ensino em Pólos que passaram a congregar em torno das escolas de ensino fundamental um conjunto de escolas de educação infantil (incluindo-se os Centros de Educação Infantil). Nos

As ações desse programa de formação contínua foram estabelecidas em três direções:

1. Implantação dos Grupos de Estudo (aproveitando, a critério dos professores, o material instrucional do Programa PCN em ação) dentro da jornada dos professores, por segmentos. Cada pólo de ensino possuía então quatro grupos de estudo, dois de educação infantil e dois de séries iniciais do ensino fundamental. Sua dinâmica residia em encontros mensais sob a coordenação de um professor que era indicado pelo grupo. Esse professor encontrava-se anteriormente com a equipe de coordenação pedagógica⁶⁹ da rede para planejar os encontros com seu grupo de estudo.
2. Outra ação foi a instituição da Biblioteca do Professor, que consistiu em aquisição de acervo, a partir das indicações dos professores e da equipe de gestão da rede municipal, a fim de que, em cada Pólo de Ensino, os Grupos de Estudo pudessem, a partir daquele acervo, elegerem as obras que seriam estudadas.
3. A terceira ação foi o FPALFA, planejado diante da análise dos dados de alfabetismo/analfabetismo no interior do sistema municipal.

pólos, foram abertos postos de vice-direção e complementamos a equipe com a instituição de coordenação pedagógica para o segmento de educação infantil.

⁶⁹ O grupo de coordenação pedagógica da rede era composto por todos os professores coordenadores pedagógicos e pelas quatro supervisoras de ensino e tinha como propósito assessorar e não conduzir os grupos de estudo. Apostava-se na autonomia dos professores para que, juntos, definissem uma trajetória de estudos.

Ainda foram executadas, pela Diretoria de Assuntos Pedagógicos do DEC, as seguintes ações no enfrentamento dos desafios sistêmicos da alfabetização:

- a) Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e Orientações Técnicas para os professores contratados para as turmas de reforço;
- b) Enfrentamento do estrangulamento na passagem da pré-escola para o 1º ano do Ciclo I, elegendo como sujeitos para a 1ª Etapa do FPALFA todos os professores do último ano da educação infantil, primeiros e segundos anos do ensino fundamental da rede municipal de Andradina.
- c) Instituição de Grupos de Estudos por segmento e por unidade administrativa, com aquisição de acervo bibliográfico;

Outro fator que justificou tal decisão foi a incidência, nos primeiros e segundos anos do Ciclo I, de maior número de professores iniciantes.

Assim, o FPALFA foi planejado em duas grandes etapas iniciais: a primeira delas tendo como público alvo os professores descritos acima e a segunda destinar-se-ia aos professores dos terceiros e quartos anos incluindo, também, os docentes da Primeira Etapa de Educação de Jovens e

Adultos. Quantitativamente, o programa atingiu a 39 professores de pré-escolas (6 anos), 63 professores de 1ª e 2ª séries (7 e 8 anos), 02 professores da 1ª Etapa da Educação de Jovens e Adultos (Suplência), 14 professores coordenadores pedagógicos (07 de Educação Infantil e 07 de Ensino Fundamental) e também 04 supervisoras de ensino (pertencentes a rede municipal de Andradina).

Originalmente estava proposto que o FPALFA, a cada ano, fosse sendo ampliado para atender o universo de professores da rede, além de se constituir por meio de novas fases. A primeira turma avançaria para outra etapa de aprofundamentos acerca das questões e dos dilemas da alfabetização, enquanto uma nova turma tivesse acesso a sua primeira fase.

O FPALFA foi desenvolvido com uma carga horária estipulada em 120 horas, divididas em 4 módulos de 30 horas. Cada módulo estava assim organizado:

- 16 horas de trabalho presencial (HTs);
- 8 horas para trabalhos em grupo (GEs);
- e 6 horas cumpridas à distância para realização das leituras (HDs).

Para as horas de trabalho presencial junto aos formadores do programa, os professores foram convocados, dentro de suas jornadas de

trabalho, o que configurava o ineditismo do programa, dentro da cultura de formação contínua já estabelecida na rede.

Outra característica do programa consistiu em oportunizar aos professores o acesso a um acervo bibliográfico mínimo acerca das contribuições da lingüística aplicada e da metodologia da alfabetização. Tais obras, enquanto resultado da produção científica na área de alfabetização, serviram nas ações de reflexão sobre a prática e sua leitura foi realizada durante as HDs e sua discussão crítica ocorreu durante as HTs.

Os quatro módulos tiveram temáticas específicas que foram assim distribuídas:

- Módulo 1: “Epistemologia da Alfabetização”: Resgate dos métodos de alfabetização para sensibilização dos docentes sobre as práticas que desenvolvem junto a suas turmas. Eleição do livro “LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2000” como primeira leitura nas HDs.
- Módulo 2: “Pressupostos da Alfabetização com textos”: Seminário de dúvidas sobre a leitura de apoio, discussão e produção de síntese coletiva. Estudo da tipologia textual por meio da análise de relatos de intervenção didática de alfabetização com textos. Eleição do livro “KAUFMAN, A. M. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995” para leitura nas HDs.

- Módulo 3: “Intervenções didáticas de alfabetização com textos”: Seminário de dúvidas sobre a leitura de apoio, discussão e produção de síntese coletiva. Retomada do estudo sobre tipologia textual e análise de projetos didáticos de alfabetização com textos. Eleição do livro “CARVALHO, M. Guia prático do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2000” para leitura nas HDs.
- Módulo 4: “Elaboração e análise de propostas de intervenção”: Seminário de dúvidas sobre a leitura de apoio, discussão e produção de síntese coletiva. Análise de projetos didáticos de alfabetização com textos e elaboração em grupos de propostas metodológicas de alfabetização com textos.

Além do acesso às obras já mencionadas, o desenvolvimento do programa teve como base a reflexão sobre a prática, valorizando o espaço coletivo.

O FPALFA não teve a implantação de suas fases seguintes, sendo interrompido com a reorganização do DEC, realizada pela Secretaria de Administração da Prefeitura de Andradina, fato que implicou em minha saída da Diretoria de Assuntos Pedagógicos daquele departamento.

No que tange à dimensão descritiva desse estudo de caso, o referido programa teve como principal característica confrontar a cultura de

formação contínua que, até então, estava estabelecida na rede municipal com outra possibilidade organizacional, pois inseria, na jornada de trabalho dos professores, os espaços possíveis para que ocorresse a formação contínua.

Mesmo de envergadura simples, porém inusitada, o programa gozou da simpatia dos professores por, efetivamente, colocar a questão da continuidade da aprendizagem como elemento constitutivo da profissão. Outro fator também inusitado, na rede municipal de Andradina, foi o acesso aos livros. Todos os professores receberam os livros-base do programa.

A execução dessa primeira etapa do FPALFA gerou na rede uma certa inquietação, principalmente advinda dos professores das terceiras e quartas séries, que também alfabetizadores que são, reivindicavam sua participação.

No ano de 2004, o programa foi desativado pela nova equipe de gestão do Departamento de Educação de Andradina, não sendo implantada sequer a primeira fase já desenvolvida junto aos professores não atendidos.

2.1. O programa na visão dos professores da rede municipal de Andradina...

O FPALFA, enquanto programa, consistiu em uma ação deliberada de alteração das práticas formativas até então estabelecidas na rede, já que era anunciado como um programa de formação contínua em

serviço. Os professores que lecionavam no último ano da educação infantil e nas primeiras e segundas séries do ensino fundamental eram retirados de suas salas de aula durante dois dias, por bimestre, para o desenvolvimento da carga horária presencial e, analisar, aqui, a visão dos professores sobre o referido programa é um compromisso com a análise crítica daquela ação formativa.

A visão dos professores sobre o programa foi coletada por meio de um segundo questionário⁷⁰ que obteve 38% de devoluções.

A estratificação adotada baseou-se na formação inicial, tomada aqui como a modalidade em nível médio, configurando-se em três estratos, que, em uma perspectiva geracional, ficou assim distribuída:

Tabela 04 - Percentual de questionários devolvidos por geração

GERAÇÃO	PERCENTUAL
Formados nos anos 70	7,2%
Formados nos anos 80	38.2%
Formados nos anos 90	54.6%
TOTAL	100%

Essa população representa proporcionalmente o universo dos professores da rede municipal de Andradina, na medida em que a rede conta com menos professores formados na década de 70, tendo seu índice acrescido

⁷⁰ Anexo 2.

quando se observam os estratos dos professores formados nas décadas de 80 de 90.

O perfil desses sujeitos pode ser ilustrado por meio do quadro que segue:

Quadro 01 – Trajetória de formação dos sujeitos - 2004

NÍVEL	GERAÇÃO 70	GERAÇÃO 80	GERAÇÃO 90
MÉDIO (Normal/HEM/CEFAM)	100%	100%	100%
SUPERIOR	50%	97,6%	96,6%
PÓS-GRADUAÇÃO	37,5%	39%	26%

OBSERVAÇÃO: Os Níveis não são excludentes.

Os dados sinalizam para o fato de que 100% dos sujeitos tiveram sua formação inicial para a docência em nível médio, detectando-se que a geração 70 tem menor índice de formação em nível superior, aspecto que ultrapassa o índice de 95% nas gerações 80 e 90.

Sobre esse item cabe destacar a seguinte configuração:

Quadro 02 – Curso predominante de formação acadêmica em nível superior - Graduação

GERAÇÃO	CURSO	PERCENTUAL
70	Pedagogia	100%
80	Pedagogia	62,8%
90	Pedagogia	36,8%

A análise pode significar, que mesmo com a expansão dos cursos de pedagogia pelo Brasil⁷¹, os professores mais jovens, principalmente egressos do CEFAM, têm buscado outras áreas de graduação, se comparados ao índice de licenciados em pedagogia da geração 70. Parece que a formação inicial para a docência em nível médio, para as gerações 80 e 90, não os leva naturalmente à opção pela licenciatura em pedagogia como o foi para a geração 70.

As outras áreas de opção, no nível da graduação, assim se apresentam:

⁷¹ Segundo o último censo sobre o ensino superior brasileiro (INEP), o Curso de Pedagogia figura em 3ª lugar no que se refere a número de matrícula, ficando atrás apenas dos Cursos de Administração e Direito, fato que configura uma expansão, que, para alguns, pode parecer desenfreada.

**Tabela 5 – Outros cursos de formação acadêmica em nível superior –
Graduação/ Geração 80**

ÁREA DE GRADUAÇÃO	PERCENTUAL
Pedagogia	62,8%
Geografia	10,2%
Letras	10,2%
História	6,8%
Matemática	6,8%
Educação Física	3,2%
TOTAL	100%

**Tabela 6 – Outros cursos de formação acadêmica em nível superior –
Graduação/ Geração 90**

ÁREA DE GRADUAÇÃO	PERCENTUAL
Pedagogia	36,8%
Letras	23,6%
Geografia	13,4%
História	9,6%
Matemática	9,6%
Educação Física	4,4%
Artes Plásticas	2,6%
TOTAL	100%

É possível perceber a tendência ascendente da busca pelo Curso de Letras, como segunda área de opção dos professores que buscaram sua formação em nível superior, diante dos 10,3% da geração 80 e dos 23,6% da geração dos anos 90. Surge ainda, para a geração 90, o Curso de Artes Plásticas como opção de graduação.

O fato consiste na tendência declinante da pedagogia como única opção de graduação (Geração 70) para o surgimento de outras áreas (Gerações 80 e 90), entretanto, em que pese, cabe ressaltar que 100% dos sujeitos que buscaram formação em nível superior optaram pela licenciatura, fato que confirma a opção pelo magistério destes sujeitos.

Mesmo considerando que no atual contexto brasileiro a formação para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental deva se dar, preferencialmente, em nível superior nos Cursos de Pedagogia ou ainda no Curso Normal Superior, percebe-se que os sujeitos desta pesquisa, em sua grande maioria, buscaram outras áreas de licenciatura que não as indicadas acima.

Também é de interesse destacar que, dos sujeitos que se graduaram, no conjunto das gerações 70, 80 e 90, apenas 7,8% o fizeram em agências públicas de formação. A quase totalidade dos sujeitos o fez em agências privadas de formação, o que confirma, no micro, a inversão também sentida no universo dos professores da rede municipal de Andradina: formação em nível médio em agências públicas e em nível superior em agências privadas.

A pós-graduação *lato sensu* buscada pelos sujeitos, em seu conjunto, também foi realizada em maior número em instituições de ensino superior privadas e contempla as seguintes áreas: Educação, Educação

Inclusiva, Didática do Ensino Superior, Língua Portuguesa, Lingüística, Psicanálise e Educação, Psico-pedagogia e Psico-pedagogia Clínica.

Sobre a situação funcional dessa população, 76% são efetivos da rede municipal e o restante, efetivos da rede estadual cedidos. Dos efetivos da rede municipal, 20% atuam no segmento da educação infantil e todos os outros sujeitos, incluindo os cedidos, atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

A média de tempo de experiência dessa população é de 15 anos em um intervalo de 04 e 25 anos de magistério, sabendo-se que 57% deles mantém uma única função docente.

3. Percepções sobre a formação contínua...

Para os professores, a aspiração à formação contínua é uma constante e em certa medida, é elemento presente em suas trajetórias profissionais, posto que para a geração 70, a formação contínua é concebida como complementar à formação inicial, denotando claramente a concepção clássica de “reciclagem”. Destaque-se ainda que há um certo constrangimento ao assumir que a formação inicial, por eles cursada, *não dá conta* da realidade em que hoje se encontram inseridos como alfabetizadores, fato que é colocado em confronto quando se assume que pra tal concepção, formar-se significa

estar pronto para, o que, de forma estanque, separa claramente o que seria a formação inicial e a formação contínua.

A geração 80 concebe a formação contínua em uma perspectiva que parece emergir da visão clássica (reciclagem), migrando para uma visão mais crítica, quando se pensa a formação contínua enquanto elemento fundamental para se ter uma “prática de qualidade”. Os sujeitos de tal geração admitem a continuidade da aprendizagem como elemento constitutivo da profissão docente, porém, tal concepção ainda remete à idéia de complementaridade, denotando o sentido de falta, de carência e não especificamente o de continuidade.

Já a geração 90 tem, em seu ideário, a perspectiva da docência enquanto profissão “aprendente”, ou seja, é inerente ao exercício da docência a continuidade da aprendizagem; o que sinaliza para uma concepção de formação contínua enquanto processo e não mero complemento de uma formação inicial tida como deficitária.

No conjunto dessas concepções, pode-se perceber o claro confronto entre uma visão que coloca sobre a etapa da formação inicial o papel central, cabendo à formação contínua recuperar e suprir suas carências, que são assumidas com certo tom constrangedor e uma outra perspectiva, que admite os laços entre a formação inicial e a formação contínua, posto que essa última representa mais um momento do processo formativo dos professores e não apenas um complemento ou uma estratégia de atualização ou ainda

reciclagem de um profissional que, com o tempo, tornar-se-ia desatualizado ou obsoleto.

Da concepção à participação em ações de formação contínua, são apontados pelos sujeitos as seguintes modalidades:

Tabela 7 – Modalidades de formação contínua citadas

Modalidades	Ocorrência⁷²	Percentual
Ciclo de palestras	77	10%
Grupos de estudo	140	18%
HTPC	227	29%
Cursos de formação contínua	335	43%
TOTAL	779	100%

Essas quatro modalidades de formação contínua são para os sujeitos o conjunto de experiências pelas quais os mesmos passaram, mas alguns aspectos desse dado podem representar muito mais do que aparece objetivamente.

Em uma primeira análise, a ocorrência da modalidade “palestra” não significa que apenas 23% deles participaram de ciclos de palestras, e muito menos a modalidade “HTPC” também expressa o mesmo significado. Existe uma outra possibilidade de análise no que se refere ao conceito de formação contínua. Se assumir essa perspectiva, cabe inferir que para os

⁷² Considere-se aqui que cada professor assinalou mais de uma modalidade formativa.

sujeitos desta pesquisa, a formação contínua manifesta-se em mais de uma modalidade, dentre as quais, a modalidade “Cursos” é a que representa com maior incidência a concepção de formação contínua.

Nesse sentido, é interessante destacar que, na visão dos sujeitos, não há consenso de que o HTPC seja uma modalidade efetiva de formação contínua, quem sabe pelo seu “mau-uso”, quando se resume ao que os sujeitos denominaram de “recadaria”. Parece que a burocratização desse espaço vem inviabilizando o seu engajamento enquanto ação que incida sobre a formação contínua dos professores.

E o HTPC, instituído enquanto espaço destinado à formação, por que não é indicado por todos os sujeitos como modalidade de formação contínua? Parece que os dados apontam para um certo desprestígio do professor coordenador pedagógico enquanto formador, posto que é inerente a essa concepção de formação contínua a presença de um formador, tido como aquele que “sabe mais” e os professores em formação, como aqueles que “sabem-menos”.

Outro aspecto interessante refere-se à modalidade “grupos de estudo” que, mesmo chegando à ocorrência de 42% e sendo significada como formação contínua, contraria o modelo clássico em que alguém assume o papel de formador e outros o papel de formandos, posto que, nas outras modalidades, a relação formador/professor em formação se estabelece mais

claramente por reprodução do modelo clássico de formação, advindo da formação inicial.

Mas para além da transposição do modelo da formação inicial à formação contínua vivida por esses sujeitos, quem sabe a burocratização do HTPC signifique sua incompatibilidade com a concepção de formação contínua dos sujeitos.

Tal reflexão corrobora a concepção de formação contínua enquanto mera continuidade da formação inicial, no plano das ações que vêm sendo implementadas no seio da rede municipal de Andradina.

Mas o que isso poderia significar? Tomando como parâmetro de análise as cinco teses sobre formação contínua (NÓVOA, 2002), parece ser possível inferir que as ações de formação contínua, desenvolvidas naquela rede de ensino, desconsideram a resolução de problemas em um processo de formação mútua; resumindo-se a reproduzir a cultura estabelecida nos espaços de formação formal, notadamente, a formação inicial.

Também se destaque que, diferente da formação inicial, o sujeito da formação contínua, quando no exercício da profissão, tem elementos advindos de sua atuação docente, que precisam ser considerados e tomados enquanto objeto das ações de formação.

O confronto do modelo clássico de formação com outras possibilidades de organização da formação contínua permite inferir que essa última não pode se resumir a reproduzir a estrutura organizacional da primeira e, muito menos, pode ser tida como mera complementaridade da formação inicial.

4. Visões sobre o FPALFA...

Ao buscar desvelar, a partir das concepções dos professores, o que estaria sendo concebido como formação contínua, coube indagá-los sobre O FPALFA propriamente dito.

A intenção foi apresentar aos professores uma escala valorativa a partir da qual indicassem suas significações sobre o referido programa que, concebido como um “curso”, significou, para a maioria dos professores, uma ação de formação de boa qualidade, e ainda segundo eles, relacionou-se com suas práticas enquanto alfabetizadores.

Entretanto, é interessante destacar que tal significação não é unânime, e mesmo entre os que significaram tal ação como de boa qualidade, há discordâncias, no que se refere ao fato do programa estar em estreita relação com suas práticas ou não.

A tabela que segue ilustra essa situação:

Tabela 8 – Significados do FPALFA na visão dos professores

Categorias valorativas	PERCENTUAL
O FPALFA foi uma ação de boa qualidade, pois se relacionava à prática docente dos sujeitos	63,6%
O FPALFA relacionou-se à prática docente dos sujeitos e estabeleceu-se com razoável qualidade	29%
O FPALFA era um programa de qualidade razoável, já estava distante da prática dos sujeitos.	7,4%
TOTAL	100%

A análise desse dado pode apontar para a concepção de formação contínua enquanto ação que se deve voltar para a prática docente, o que revela uma atribuição de finalidade para tal modalidade.

Isso se resume em uma visão pragmatista ou denuncia uma necessidade formativa dos professores, estreitamente relacionada com o estar em aula, gerenciando processo de ensino e aprendizagem? Outro ponto de tensão instala-se quando se assume que, ao ensinar, estamos aprendendo; mas parece que essa aprendizagem não basta, posto que cabe inferir a partir da última tabela que as ações de formação contínua têm que se relacionar com as práticas dos docentes. Então, emerge aqui uma necessidade de continuar

aprendendo sobre a prática e não somente na prática da intervenção pedagógica.

Há aqui, para além da valoração dos sujeitos a respeito do FPALFA, o rudimento de um conceito de formação contínua que, em certa medida, resume como sua finalidade articular, obrigatoriamente, a ação de formação contínua com a dimensão do ensino e da aprendizagem.

Por outro lado, mesmo que implique em certo reducionismo, não há como negar o surgimento do conceito de formação contínua que em consonância com a produção acadêmica, converge para a qualificação da intervenção docente dos professores por meio da reflexão da própria prática.

Retomando o dado em si, cabe considerar que para 29% dos sujeitos, mesmo que o programa tenha se relacionado à sua prática, a qualidade é colocada na categoria do razoável, o que pode revelar uma visão de formação contínua, que mesmo incipiente, aponta para a necessidade de melhor se organizar as ações de formação contínua, considerando, obrigatoriamente as necessidades formativas a partir da visão dos professores.

Tendo como pressuposto que o FPALFA, enquanto programa, era tido como um programa de formação contínua em serviço, coube também indagar aos sujeitos desta pesquisa quais as suas concepções sobre essa suposta modalidade formativa.

Os conceitos de formação contínua em serviço apresentaram-se numa tensão entre o conceito propriamente dito e o apontamento de suas finalidades, pois os professores tenderam mais a colocar o “para quê” da formação contínua em serviço do especificamente conceituá-la.

Para a geração 70, a formação contínua em serviço é concebida como um conjunto de ações que melhoram o trabalho na sala de aula, pois sua finalidade relaciona-se com a aquisição de mais conhecimentos sobre a prática docente, com a possibilidade de transformar o “velho em novo” dentro da prática pedagógica.

Deve ser destacada que tal finalidade surge na concepção dos sujeitos da referida geração enquanto possibilidade de transformação da prática, o que revela a presença do paradigma da mudança (ERAUT *apud* PACHECO E FLORES, 1999) que, sinteticamente, concerne à formação contínua o caráter do movimento e de alteração de uma dada situação, de um dado jeito de se fazer algo que é posto em xeque, pelo menos parcialmente, fato esse que justifica sua alteração.

Por outro lado, se a formação contínua em serviço é apontada como meio para se complementar lacunas oriundas da formação inicial, tal conceito tende para o paradigma da deficiência⁷³. Nesse sentido, a formação contínua em serviço teria uma dimensão mais supletiva do que propriamente

⁷³ Idem.

de continuidade, não sendo nada além do que a mera extensão da formação inicial.

Interessa, então, destacar a ocorrência da visão de transformar o “velho em novo”, posto que essa geração fora, nos anos 80, bombardeada com o ideário construtivista em que se pautou o Projeto Ciclo Básico em Jornada Única⁷⁴, especificamente no ano de 1984. Transformar o “velho em novo” foi uma saída quando se percebeu que, ao se indicar que o caminho era abandonar o velho, os docentes apegaram-se a ele ainda mais. Mais de 20 anos depois, o jargão “velho em novo” apresenta-se como elemento constituinte das finalidades da formação contínua em serviço para a geração 70.

Não há como negar que os representantes de uma geração que viram e sentiram a instituição das primeiras ações de “reciclagem”, “capacitação” e ainda, “treinamento”, avançaram consideravelmente na perspectiva conceitual sobre a formação contínua, considerando para tanto, o recorte conceitual que fazem, ao conceberem a formação contínua em serviço como um conjunto de ações para se melhorar o trabalho em sala de aula. Há, aqui, a clara referência à necessidade de busca de uma certa qualidade da ação formativa, que ainda não está estabelecida, mas sim por ser edificada na tensão entre o que se deseja fazer e o que se pode fazer.

⁷⁴ Projeto que no ano de 1984, instaurou, na rede estadual paulista, a jornada única para os docentes que assumissem o ciclo básico (1ª e 2ª séries), ampliando a jornada de trabalho de 04 horas diárias para 05 horas diárias com o acréscimo do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, até então inexistente na rede supra.

Destaque-se também, principalmente ao analisar a finalidade da formação contínua em serviço, a perspectiva da qualidade entremeada pela quantidade de conhecimento, posto que “mais conhecimentos sobre a prática docente” significa que a geração 70 não se vê como aqueles que já sabem, ainda mais se considerarmos que os mesmos representam o segmento mais experiente da rede, mas sim, como aqueles que estão em processo de aprendizagem ainda.

Se mais experientes mais devem ter aprendido dando aulas, porém, ao conceberem a necessidade de continuar aprendendo, em situações especificamente organizadas para tal mister sinalizam para a possibilidade de que a formação contínua em serviço possa vir a ser uma modalidade específica dentro da diversidade de práticas formativas a que estamos denominando de formação contínua no período atual.

Isso poderia revelar, retomando Feiman, citada por Garcia (1999), que, na trajetória da formação dos professores, a formação contínua em serviço poderia ser condição para o ingresso na etapa da formação permanente. É possível afirmar isso considerando que muitos profissionais experientes, se tomado o tempo de serviço como categoria, portam-se como professores iniciantes, no que tange à insegurança, incerteza e ainda o desconhecimento do ato pedagógico em si. Como exemplo, cabe mencionar o fato de que muitos professores, mesmo tendo uma prática tecnicista, não conseguem identificar os elementos dessa corrente pedagógica em suas práticas.

Já para a geração 80, a formação contínua em serviço é conceituada como uma necessidade dos docentes, que ocorre dentro de sua jornada de trabalho, tendo por finalidade a reflexão sobre a ação pedagógica dos professores. Além disso, a formação contínua em serviço é apontada como possibilidade para o enfrentamento da diversidade que as crianças apresentam hoje em dia.

Junto a isso também surge, na concepção dessa geração, a dimensão de reflexão sobre a própria prática, enquanto finalidade destacada das ações de formação contínua em serviço, cabendo aqui, referir ao “em serviço” como característica e também como finalidade. Como característica, pois significa estar no período do trabalho do docente perspectivando a bi-dimensionalidade da profissão (aprender e ensinar) e como finalidade, pois tal ação formativa estaria “a serviço” da busca por uma escola de qualidade, como elemento constitutivo tanto da manutenção quanto do desenvolvimento do ensino.

A geração 80, marcada pelo advento do ideário construtivista, também tem marcada, em sua concepção, a visão da transformação do “velho em novo”, dado que também sinaliza para a presença do paradigma da mudança em tal concepção.

Complementa-se ao conceito a função colaborativa (auto-formação e inter-formação, Debesse *apud* Garica, 1999) da formação contínua

em serviço, já que implica no trabalho coletivo, que, de acordo com Nóvoa (2002), levaria à valorização das atividades de (auto) formação participada e de formação mútua, pois, segundo ele, “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (2002, p. 63).

Considerando isso, pensar a formação contínua em serviço enquanto espaço sinaliza para a oportunização do diálogo entre os professores, que no caso da educação básica brasileira e, considerando as efetivas condições de trabalho, se faria imperiosa e necessária, fazendo dela uma modalidade específica no cenário das práticas de formação contínua.

Por sua vez, a geração 90 concebe a formação contínua em serviço como a necessária continuidade da formação inicial que, diante da complexidade da ação docente no cotidiano da escola, teria temáticas próprias, extraídas das necessidades formativas dos docentes.

Ainda no campo conceitual, essa geração também concebe a formação contínua em serviço enquanto espaço e amplia o conceito ao relacionar à formação contínua em serviço o adjetivo de investimento/valorização da carreira por parte das agências que empregam os professores. Assim, poder-se-ia sinalizar para a formação contínua em serviço, enquanto dimensão da profissão docente, para além da perspectiva do gerenciamento individualizado e desconectado das condições de trabalho.

Outro aspecto relevante dessa conceituação refere-se à finalidade da formação contínua em serviço, que, além de apresentar a perspectiva da reflexão sobre a prática, anuncia o “aprimoramento teórico” dos professores como elemento crucial para tal reflexão, configurando assim, um tipo de aprendizagem que transcende a perspectiva do aprender na ação de ensinar.

É claro que tal dimensão desse conceito não antagoniza as possibilidades de aprendizagem dos professores em exercício, mas sim, amplia tal dimensão na carreira docente, ao apontar para a necessidade de espaços especialmente reservados para o “continuar aprendendo” na profissão dos professores; que foi expresso pela concepção de que não basta, aos professores, aprenderem com o dia a dia da sala de aula, é necessário um momento propício para a continuidade de seu processo formativo em uma perspectiva coletiva e interdependente.

Tal concepção relaciona-se à teorização sobre a trajetória formativa dos professores que implica, necessariamente, a concepção da carreira docente como resultado das ações de ensinar e aprender.

Sobre o protagonismo na instituição da formação contínua em serviço, o conjunto da população converge para a perspectiva de que as agências que empregam os professores é que são as responsáveis diretas pelo desenvolvimento e manutenção das ações de formação dos professores em exercício; estando, segundo os sujeitos, sob a responsabilidade dos

sistemas de ensino: a) proporcionar aos professores as ferramentas e as condições básicas para que possam adquirir mais conhecimentos; b) desenvolver programas de formação contínua durante a jornada de trabalho dos professores; c) atacar os pontos de carência conceitual dos docentes, reveladas por meio da análise dos resultados das ações de avaliação externa; d) valorizar os docentes por meio do acesso à formação contínua de acordo com as suas reais necessidades formativas; e) organizar instância de formadores que pertença ao sistema de ensino; e f) articular a parceria com as agências formadoras, aproximando o ensino superior da educação básica em uma perspectiva colaborativa.

Para 100% desses sujeitos, o FPALFA fora o primeiro programa de formação contínua que inseriu, em suas jornadas de trabalho, a sua execução, fato que auxilia na compreensão de sua conceituação sobre a formação contínua em serviço e também na designação de atribuições da agência empregadora no objeto aqui discutido.

Como imersão nesse objeto, foram executadas 10 entrevistas reflexivas com uma amostra estratificada que respeitou o critério geracional, assumido nesta análise e discussão de dados, que apresento a seguir.

5. O FPALFA e a formação contínua em serviço no discurso dos professores entrevistados...

Os sujeitos entrevistados foram selecionados pelo fato de terem aceitado conceder uma entrevista que fosse gravada em fita K7, transcrita, interpretada e devolvida para sua conferência, fato que implicou em diversos contatos com cada um deles. É possível reconhecer, nessas professoras, o compromisso com a educação ao disporem do seu “corrido” tempo, precioso, diga-se de passagem, enquanto fontes fundamentais para a compreensão da formação contínua em serviço.

Como descrito no item 3 da introdução desta dissertação, nos momentos destinados às devolutivas, foi possível, para além de retificar a interpretação do discurso dos sujeitos, ampliar a compreensão, aspecto que, enquanto pesquisador pouco experiente, sinaliza tal procedimento de coleta de dados como estratégia valiosa em um estudo de caso comprometido com o esclarecimento sobre um fenômeno contemporâneo.

Inicialmente, é preciso destacar que, para os sujeitos entrevistados, a formação do professor é um processo ininterrupto que avança da formação inicial para a contínua, que, se assegurada efetivamente pelos sistemas de ensino, implica a garantia do enfrentamento dos desafios relacionados à formação nessa profissão.

A referência à formação enquanto processo e não mais enquanto etapa (concepção clássica) é expressa por meio da seguinte fala:

A formação contínua é assim chamada por que diferente de como era quando comecei a dar aulas na rede estadual, nós nunca podemos ter a sensação de que já estamos prontos e de que não aprendemos mais (Sujeito 01/Geração 70).

Perceber o processo formativo dos professores, a partir de seu próprio discurso, proporcionou refletir, objetivamente, sobre o advento da formação enquanto uma das possibilidades para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em um processo que “facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 2002, p.38).

O mais interessante é perceber isso no discurso de um sujeito que, no enfrentamento da realidade da escola pública, não pode ler e refletir tudo o que nós, pesquisadores, nos obrigamos a ler e discutir.

Se for admitido que somos formados para o inusitado, nada mais coerente do que assumir que não concluiremos esse processo formativo posto que o mesmo não tem a sua conclusão como algo factível. Logo, a formação dos professores é, sim, um *continuum*, como outros, muito antes de mim, já o afirmaram; mas, para além da constatação, cabe ressaltar que pesam para tanto, as condições para que a formação contínua venha a

contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar (NÓVOA, 2002, p. 38)

Ainda na perspectiva do conceito, este outro trecho do discurso dos professores serve para confirmar que, mesmo envolvidos em um cenário de toda a sorte, conseguem discernir a formação contínua em serviço de forma muito peculiar:

Eu fico lembrando das minhas relações em casa, é engraçado né, professor nunca pode errar, meu marido sempre me repreende quando ele pergunta uma coisa e eu não sei, sempre vem a frase – Ué, ce num é professora? Tive que esperar um programa como esse para entender que nunca vamos estar formados, completos...(Sujeito 05/Geração 80).

E se estende na perspectiva das condições objetivas do trabalho docente, referindo-se especificamente ao FAPALFA:

Essa história de continuar aprendendo já fazia parte do meu ideário, mas nunca tinha colocado em prática (...) eu tenho dois períodos, um na EMEF e outro na EMEI, já deu pra imaginar... entro as 7:10, saio 12:20, corro pra EMEI, na verdade só passo em casa pra engolir a comida e escovar os dentes, depois saio as 4:30, quando é segunda vou pra casa deito um pouco e 5:30 estou de volta na EMEF para o HTPC e na terça tenho o HTPC da educação infantil, nas outras noites eu quero é fazer tudo menos lembrar que sou professora, quanto mais estudar, o que faço é rodar minhas atividades e nos finais de semana... eu sou mãe e esposa, eu tenho uma vida além das escolas onde trabalho, por isso eu adorei o FAPALFA, pude estudar dentro do meu horário de trabalho é assim que acho que deve ser viu... de outro jeito não dá mesmo e voltar pra estudar na faculdade pra mim é impossível, estou só com o meu magistério mesmo que é a herança que meus pais me deixaram, eu sonho em fazer letras, mas como? Vago eu não fazer, diploma por diploma, eu não vou virar professora de quinta a oitava série, me realizo com as crianças, mas isto não quer dizer que eu não goste de estudar, gostar eu gosto mas conseguir que é o difícil (Sujeito 06/Geração 80).

A perspectiva de formação contínua, expressa por meio do discurso desse sujeito, lança mão da dimensão funcional da profissão docente para o necessário discernimento entre a formação contínua, enquanto etapa do

processo formativo dos docentes e a formação contínua em serviço, enquanto modalidade específica, que se destina ao professor em exercício e como elemento constitutivo de sua profissionalidade.

Ainda cabe destacar que, diante das efetivas condições de trabalho do sujeito 06, a formação contínua em serviço, poderia figurar como efetiva possibilidade de enfrentamento de suas necessidades formativas, é fato que esse sujeito precisa continuar aprendendo, mas como fazê-lo?

Ao testemunhar as condições em que vive e experimenta o “ser professora”, coloca-se em questão como se vem organizando, mesmo que intuitivamente, a formação contínua dos professores da rede municipal de Andradina. A partir das contradições da realidade, não há como negar que os professores aprendam ao serem professores, a partir de suas intervenções em um processo de ensaio, erro e acertos, mesmo que provisórios, porém como assumir que a formação contínua dos professores possa se resumir ao aprender com a própria prática, ou ainda, continuar aprendendo em uma perspectiva autônoma?

Para ir além disso e, resgatando o cenário teórico em que esta pesquisa se insere, a formação contínua é um processo que se estabelece no coletivo, na interação entre os que, ali na escola, exercem a docência com aqueles que exercem a docência no nível superior. Em quais momentos esse docente pode dedicar-se à reflexão do ser professor (destacando aqui a prática pedagógica como prática social) se, funcionalmente, as condições objetivas

voltam-se exclusivamente para o ensinar? Para o dar aulas? Note-se ainda que a “concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir em excelente instrumento de formação” (NÓVOA, 2002, p.40).

Evidentemente, pensar a formação contínua em serviço implica contextualizar as condições da organização do trabalho docente, em uma perspectiva que supere, pelo menos no plano do anúncio, uma outra possibilidade do “ser professor”.

Outrossim, desconectar a formação contínua em serviço da dimensão funcional da carreira, além de inócuo, pode parecer um reducionismo desse fenômeno, principalmente quando se resume a questão da formação contínua ao fato de que aprendemos sendo professores. Parece, enfim, que a formação contínua em serviço pode ser uma possibilidade efetiva para se garantir aos professores as reais condições para que se desenvolvam profissionalmente e avancem para a etapa de formação permanente (DEBESSE *apud* GARCIA, 1999) de suas carreiras.

Ainda nessa perspectiva, a formação contínua em serviço pode devolver no professor a efetiva condição daquele que aprende:

Pra mim o FPALFA veio ressignificar a minha carreira, eu gostei desta história de saber que continuar aprendendo é um direito e não um dever enfadonho, estudar a minha prática com outras professoras foi uma grande oportunidade, dá vontade até de não aposentar (risos). (Sujeito 03/Geração 70).

A situação de aprendizagem, diante dos avanços nas ciências da educação, destacando-se aqui o que sabemos hoje sobre aprendizagem e desenvolvimento, coloca sobre a interação papel fundamental na consolidação de saberes, mas, como garantir a interação diante das condições do trabalho docente na educação básica? Quando os professores interagem? Quando mobilizam, coletivamente, os seus saberes?

O advento do HTPC⁷⁵, mesmo considerado um avanço na organização da carreira docente no estado de São Paulo, e também na rede municipal de Andradina, não parece ser suficiente diante das demandas de um mundo complexo e em transformação no qual se é professor e, além disso, no qual se é uma pessoa, tanto no que implique quanto pese essa noção global do sujeito que é professor.

É necessário avançar na constituição de condições dignas para o exercício da docência, compreendida como prática que congrega as dimensões do ensinar e do continuar aprendendo, sendo essa última, condição mínima para se executar a primeira.

O discurso que segue, serve para reflexão do exposto acima:

⁷⁵ Na rede estadual paulista, a instituição do HTPC se deu em etapas, se considerarmos que os primeiros professores a se reunirem nas escolas foram os do ciclo básico em jornada única (1984), espaço ampliado aos outros docentes quando implantada a Escola Padrão (1992) e efetivamente socializada, destacando-se a significativa diminuição da razão entre horas pagas para ensinar e horas pagas para continuar aprendendo, no início da derradeira gestão pública de Mário Covas (1997). Na rede municipal de Andradina, o advento do HTPC, como já afirmado nesta dissertação, ocorre com o advento da municipalização (1998), atingindo as professoras de educação infantil que nunca tiveram sequer uma hora que fosse, em sua jornada de trabalho, destinada à formação contínua.

Desde o CEFAM a gente vem escutando que professor nunca para de aprender, mas tem uma diferença da gente lá no curso, com os professores estudando e tentar continuar aprendendo quando a gente vira professor, por que eu vejo por mim, fico preocupado em preparar tantas atividades quanto eu consiga do que estudar mesmo, quer ver um exemplo: hiperatividade, tive na minha sala crianças com diagnóstico de hiperatividade, inclusive com uso de medicação, mas o que eu sei sobre hiperatividade? A quem eu recorro para saber como proceder? Isto deveria ser tema pra formação contínua, as minhas colegas que estão fazendo pedagogia têm visto isto em algumas disciplinas, mas eu fiz História e o CEFAM não me deu esse conhecimento, se a formação contínua em serviço fosse uma realidade quem sabe eu teria uma prática mais segura e relacionada a teoria. (Sujeito 10/Geração 90).

O mote da formação contínua, para além da noção de continuidade da formação inicial, parece considerar os elementos inusitados que são inerentes à profissão, entre os quais se destaca a necessidade que estes sujeitos sentem de serem bons professores. Em que medida poderão sê-lo, se a formação contínua está colocada hoje como um bem de consumo e não um elemento constitutivo da profissão docente?

Canário assinala nessa perspectiva

a subordinação da educação à lógica mercantil, induz a que a própria educação se organize adoptando a racionalidade económica do mercado. A emergência de um “mercado de formação”, em particular no que se refere à formação de adultos, constitui um corolário lógico de uma visão instrumental dos processos formativos.(2000, p. 90)

Partindo disso, pensar a formação contínua, enquanto uma política educativa relacionada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino,

sinaliza para a definição de responsabilidades sistêmicas no tocante à formação dos professores.

Evoca ainda a idéia de profissionalização considerada como

processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandarização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (GINSBURG *apud* NÓVOA, 2002, P.55)

A formação contínua em serviço, enquanto perspectiva para a profissionalização docente precisa ser concebida, instituída, experimentada e pesquisada no sentido de servir como estratégia de enfrentamento da proletarização docente, ainda mais se concebida, como dito acima, enquanto um bem de consumo.

Retomando a fala do sujeito 10 ainda, e avançando, é possível indagar: A que instância do sistema de ensino recorreria aquela professora? Isso poderia indicar também para a constatação de que a formação contínua em serviço não se refere, exclusivamente, à instituição dos espaços para que se continue a aprender, mas também, ao necessário aparato voltado para a formação contínua que poderiam ir desde uma política de aquisição e manutenção de um acervo bibliográfico até à articulação de uma rede local de formadores, que pertença ao sistema de ensino e que tenha como função articular tanto as ações de formação contínua em serviço quanto o necessário

envolvimento interinstitucional entre as agências formadoras e empregadoras dos professores.

Mesmo considerando que a formação contínua não se resume ao que se aprende na escola, mas também fora dela, o ponto aqui se volta para a instituição de uma concepção de carreira docente, para além da garantia de um espaço específico para continuar aprendendo, pois quem sabe, isso por si, não garante a assunção da formação contínua enquanto política educativa. Mas, considerado tal aspecto, como negar que a garantia da formação contínua em serviço já seria um avanço rumo a uma possibilidade exequível da profissionalização do professor?

A fala que segue ajuda a refletir sobre essa propositura:

Se não for em serviço em que hora que a gente vai parar pra refletir sobre a nossa prática? Eu ainda me sinto privilegiada, só tenho um período, não tenho filhos, sou solteira, mas quando vejo as minhas colegas, não resta outra alternativa se não seguir a risca o livro didático que vem do governo, se acha que esse pessoal que tem dois períodos consegue preparar aula direito, quanto mais buscar a sua formação contínua. (Sujeito 09/Geração 90).

Ao estabelecer um paralelo entre suas condições objetivas (ser professora em apenas um período do dia) e a de outras professoras (com dois períodos de aula em duas turmas diferentes), o sujeito 09 toca em um ponto nodal: a base material da vida do professor. Negar a formação contínua, na sua possível modalidade em serviço, seria contribuir para a sua proletarização e não para a sua profissionalização.

A ausência do conceito de formação contínua em serviço, enquanto uma das possibilidades da formação contínua, parece estar fazendo com que a propagação da necessidade dessa última se institua de variadas formas, que têm em comum a responsabilização dos professores em tal processo. A fala que segue retrata esse aspecto da realidade:

Olha, eu tenho visto muitas formas de formação contínua, como tenho uma irmã que é professora em Três Lagoas⁷⁶, vejo muitas diferenças, a impressão que dá é que cada lugar está fazendo a formação contínua de um jeito. (Sujeito 08/Geração 90).

Tal comparação denota a situação da formação contínua em nosso país, vivemos uma conjuntura em que a formação contínua está, pelo menos no discurso, considerada como algo relevante na busca de uma escola de melhor qualidade, entretanto, a mesma tem se articulado a partir do “sacrifício” de profissionais pela ampliação de suas tarefas fora de suas jornadas de trabalho. E os professores, comprometidos que estão com o seu trabalho, sujeitam-se e são sujeitados a estar buscando ações de formação contínua que ficam reduzidas a um elemento de progressão na carreira e não uma ação deliberada de mobilização dos saberes dos professores que estão no exercício da profissão.

Esse recorte conceitual pode possibilitar, enquanto distanciamento do real para se pensar o ideal possível, factível e elementar, um

⁷⁶ Três Lagoas fica no leste do estado de Mato Grosso do Sul, cidade bem próxima de Andradina, separada pelo município de Castilho (SP) e o rio Paraná.

avanço referencial, complexo e fundante de uma outra concepção da carreira docente.

A responsabilização dos professores por seus processos de formação contínua mais parece um reflexo, no micro, das condições sociais em que se encontram os trabalhadores no mundo em que vivemos. É fato que os professores, enquanto profissionais, são responsáveis pela condução de seus processos formativos, mas alocar neles, unicamente, tal responsabilidade indica a “desobrigatoriedade” daqueles que empregam os professores, nesse caso, o poder público constituído quando se parte das reais responsabilidades de um sistema público de ensino.

Para os sujeitos entrevistados, o FPALFA, enquanto ação de formação contínua em serviço, funcionou como espaço para que, efetivamente refletissem sobre suas práticas enquanto alfabetizadores.

Sempre tive problemas em trabalhar com grupo com os meus alunos, hoje eu entendo por que preciso durante a minha rotina semanal organizar os meninos em grupos, variando os níveis a cada vez para garantir que eles troquem e assim aprendam, mas entendi isso por que o FPALFA oportunizou-me o mesmo processo, eu nunca tinha trabalhado com educação infantil, sempre fui alfabetizadora, são muitos anos de primeira série e no FPALFA pude conhecer de verdade o trabalho que minhas colegas fazem na pré-escola...sei que devo começar meu trabalho daquilo que as crianças estiverem trazendo como conhecimento, por exemplo, saber que se escreve usando letrinhas é um grande conhecimento, mesmo que a criança não relacione as letras aos seus sons... até antes do FPALFA eu achava um absurdo uma criança vir do pré sem saber o alfabeto. (Sujeito 03/Geração 80).

Esse sujeito, ao referir-se à sua prática docente, extrapola o seu trabalho enquanto alfabetizadora, e, mesmo reconhecendo não ter a mínima experiência com educação infantil, assume que o programa aqui estudado possibilitou uma visão ampliada do seu trabalho; fato que coloca a formação contínua em serviço como meio para o seu desenvolvimento pessoal, posto que, na interlocução com professoras de educação infantil, pode refletir sobre a sua própria atuação como alfabetizadora.

Se for assumido que “o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, apud NÒVOA, 2002, p.57), faz-se necessário permitir aos professores “apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” ⁷⁷. Diante da fala desse último sujeito, pode-se concluir que, sem a instituição da formação contínua em serviço, continuaremos a ser profissionais “individuais” e “solitários” mui distantes dos princípios de comunhão e mediação pelo mundo que Freire⁷⁸ apontou como direção no processo de libertação das pessoas.

Nessa perspectiva, o FPALFA inaugurou, junto aos professores da rede municipal de Andradina, a possibilidade de interação entre seus iguais dentro da sua jornada de trabalho, como ilustra o seguinte discurso:

O dia mais difícil pra mim foi o primeiro, achei estranho estar trabalhando mas não estar lá na sala com as crianças e foi diferente do HTPC, no HTPC a gente está no final do dia,

⁷⁷ Idem.

⁷⁸ Em a “Pedagogia do Oprimido” (1975) Paulo Freire vê no processo educativo uma dimensão crítica e libertadora quando afirma que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, conceito que aplico aqui à formação contínua em serviço, que para além do conceito, quem sabe, possa oportunizar um processo em comunhão de libertação dos professores.

cansada, não rende muito, mas no FPALFA não, a gente chegava com a energia toda para fazer as dinâmicas grupais, as leituras em duplas. (Sujeito 04/Geração 80).

Partindo disso, é possível perceber a formação contínua em serviço como uma das garantias necessárias à edificação da docência em termos mais dignos, e por que não dizer, mais profissionais.

Esses sujeitos puderam experimentar uma situação, quiçá, inusitada, se for considerado que os estágios supervisionados (durante a formação inicial), por mais que fossem articulados a uma boa formação, possibilitavam a reflexão sobre a prática do outro e não do próprio estudante, e na dimensão profissional, a reflexão sobre a prática, para além do compromisso de cada professor, deve ser vista como algo a se possibilitar, a se garantir efetivamente.

A visão deste outro sujeito demonstra que o FEPALFA veio a garantir a reflexão sobre a prática, principalmente quando destaca a função do trabalho coletivo:

A sensação que eu tenho é que nunca tinha pensado tanto sobre como venho alfabetizando como neste curso, não dá pra fazer isso se não for na hora do trabalho mesmo, em casa você acaba fazendo tudo o que tem que ser feito e falta tempo para aquilo que você deveria fazer... mas voltando ao ponto, depois do FPALFA eu também não tenho conseguido estudar, hoje em dia a vida é muito corrida e olha que eu nem dobro período, mas acho que na verdade o que falta é aquela situação de estar em grupo sabe? Aquilo me ajudou por demais, nossa senhora!!! (Sujeito 05/ Geração 80).

Considerando que o referido programa também oportunizou o contato das professoras com parte da produção científica sobre a alfabetização, é de notório valor para a descrição do programa aqui estudado o discurso que segue:

Isso eu devo ao FPALFA mesmo, eu nunca tinha lido um livro sozinho sobre alfabetização, ter lido o guia teórico do alfabetizador foi uma vitória e olha que só consegui entender aquilo pelas atividades em grupo, os seminários de dúvidas que fazíamos com você em cada etapa e eu preciso ser bem sincera, eu também não posso dispor do meu orçamento, as vezes de 20 reais pra compra um livro, marido desempregado já viu né? Essa é outra coisa boa que perdemos com o fim do FPALFA, li três livros maravilhosos que me ajudam muito e que estão lá na biblioteca da escola agora, isso pra mim foi uma grande novidade mesmo. (Sujeito 05/Geração 80).

E ainda, este outro relato:

A oportunidade de estudar durante o meu horário de trabalho foi muito valiosa, quando saio da escola chego em casa e meu filho precisa da minha atenção, tem tarefa pra fazer e eu tenho a casa, roupa e ainda preparar minhas aulas, você alfabetiza também e sabe, não é fácil, mesmo tendo sido só dois dias por bimestre me auxiliou imensamente, eu tenho clareza de que tenho uma prática antes e outra depois do FPALFA. (Sujeito 07/Geração 80).

A transformação do *modus operandi* desses sujeitos, apesar de não serem aqui analisadas as suas práticas, infere às ações de formação contínua em serviço, a possibilidade de fazer emergir, no seio da profissão, a autonomia docente; avançando na busca do que poderia ser designado como “maturidade profissional” assumida teoricamente aqui, como formação permanente (FEIMAN *apud* PACHECO E FLORES, 1999).

Se for considerado que um professor que já tenha galgado a etapa de formação contínua em seu desenvolvimento profissional, faça necessariamente a reflexão sobre sua prática, o FPALFA parece ter garantido isto:

...pra você ter idéia, fui formada para alfabetizar com o método global, eu acreditava naquilo e dei com os burros n'água em meu primeiro ano de trabalho, então fiz o que todo mundo fazia, recorri ao método sintético, mas, o mais engraçado é que na época em que isto ocorreu eu não sabia nomear isto assim, o FPALFA me foi muito útil pois pude entender minha prática... a psicogênese por exemplo, eu já tinha lido coisas sobre ela, mas não tinha nunca lido e analisado escritas espontâneas dos meus próprios alunos como fiz durante o FPALFA. (Sujeito 01/Geração 70).

E ainda aprofunda ao referir-se ao seu processo de aprendizagem durante o programa:

O contato com meus colegas alfabetizadores durante o FPALFA foi fundamental para eu fazer as coisas que estou fazendo agora na minha sala, começando pela seleção dos textos, antes eu ficava preocupada em escolher um texto que fosse curto e que tivesse palavras com mais sílabas assim ou assado...no curso, quando começamos a entender melhor o que era um texto e podíamos conversar sobre os textos que estávamos usando fiquei impressionada, não era só eu que não sabia o que era um texto, muitas colegas também não sabiam, aí sim passei a entender a importância da formação contínua (suspiro) não dá pra gente continuar negando que se optamos por ser professores escolhemos continuar aprendendo pro resto da vida, mas precisamos ter condições para isso, o FPALFA foi uma oportunidade, eu sinceramente achei uma pena o programa ter sido interrompido. (Sujeito 01/Geração 70).

Pensar a formação contínua em serviço, principalmente a partir das visões dos sujeitos que foram alvo do FPALFA, implica, necessariamente, buscar a totalidade da questão.

Nóvoa (2002) coloca 05 teses para o debate sobre da formação contínua que aqui reproduzo com o intuito de ancorar a concepção de formação contínua em serviço enquanto modalidade específica de formação contínua.

A primeira tese refere-se à necessidade da formação contínua “alimentar-se de perspectivas inovadoras (...) que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares” (NÓVOA, 2002, p.63). A segunda tese aponta para a valorização, nas ações de formação contínua, das “actividades de (auto) formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional”⁷⁹. A terceira tese destaca que a “formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-acção e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 2002, p.64).

Sua quarta tese chama a atenção para a necessidade de

incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes de colaboração e espaços de parceria que viabilizem uma efectiva cooperação institucional⁸⁰.

E, por fim, em sua quinta tese, Nóvoa sinaliza para o fato da formação contínua dever “capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem no sistema escolar” (2002, p. 65).

⁷⁹ Idem.

⁸⁰ Idem.

Aplicando essas teses à formação contínua na sua modalidade em serviço, é salutar apontar para ela em sua perspectiva inovadora relacionada ao desempenho profissional dos professores. Além disso, deve ser vista como elemento de manutenção e desenvolvimento do ensino.

A formação contínua em serviço atenderia também as segunda e a terceira teses de Nóvoa. Essa primeira por efetivamente possibilitar a inter-relação entre os professores, processo designado por ele como (auto) formação participada e ainda, formação mútua, e essa última por tomar a reflexão sobre a prática como seu eixo articulador na colaboração com outros níveis de ensino, notadamente o superior.

Para além da garantia do espaço, se aplicadas a quarta e quinta teses de Nóvoa, a formação contínua em serviço também contemplaria a interlocução entre as necessidades formativas eleitas pelos professores e as eleitas pelos próprios sistemas de ensino com o aproveitamento de uma rede local (pertencente ao sistema de ensino) de formadores em estreita colaboração, como também apontado na terceira tese, com as agências formadoras dos professores.

O que não está apontado nas teses de Nóvoa e aqui vai enquanto aposta, no tocante à formação contínua em serviço, é a necessária instituição dessa dimensão profissional na carreira docente. A formação contínua em serviço, então, poderia ser uma modalidade específica da

formação contínua, pois, estar-se-ia remodelando o estatuto da carreira docente, superando a visão clássica de que se aprende na formação inicial e a partir disso se dedica toda uma vida a ensinar. A dimensão da aprendizagem dos professores que estão no exercício da profissão não pode ser subliminar, subentendida. Precisa sim estar destacada para que possa vir a edificar, o que Nóvoa chama de uma “nova cultura profissional”.

A necessidade de conceituar a formação contínua em serviço parece ser imperiosa, pois, voltando à análise das falas dos sujeitos e considerando que ensinar é uma atividade complexa, o programa aqui analisado possibilitou a uma alfabetizadora, que teve sua formação inicial nos anos 70, reconhecer que sua ação era muito mais intuitiva do que propriamente consciente no que se refere ao domínio teórico de sua ação.

Estaria, nesse ponto da análise, diante de um forte indício de que há muito que se fazer no cenário da formação contínua, que esse esforço conceitual sinaliza apenas para uma espécie de primeiro passo, “revolvendo” a terra para o ato de semear, cuidar e depois colher os frutos, se me permitem a metáfora.

Observe-se este relato, que citando outra área do conhecimento que não a da alfabetização (foco central do FPALFA), ilustra o aqui discutido:

...me sinto muito segura pra dar aulas de história e geografia, mas muitas de minhas colegas não sabem nem o conteúdo dessas áreas, é lógico que a graduação em história me auxilia e muito, mas isto também poderia ser uma lacuna a ser preenchida na formação contínua, na rede estadual tem lá o

ATP⁸¹ da área e aqui no município, tá todo mundo perdido. (Sujeito 10/Geração 90).

Considerando que esse sujeito graduou-se em História, ressalta-se, em seu discurso, a necessidade do contato dos professores em exercício com profissionais que atuem como promotores das situações/ações de formação contínua em um sistema de ensino.

Observando a produção teórica recortada e tecida nesta dissertação, incito à reflexão crítica sobre as diversas modalidades de formação contínua que estão em curso no cenário em que somos cidadãos, professores e pesquisadores, assumindo a formação contínua em serviço enquanto meio para a assunção dos objetivos de uma escola que esteja comprometida com as camadas populares do nosso país, e por que não, do mundo todo.

No limiar do conceito de formação contínua em serviço está engendrada a necessária dignidade para o exercício do magistério que se defronta com o jargão dos parques recursos e da recente conquista da universalização do ensino fundamental no Brasil.

O FPALFA, enquanto experiência, deixa sinais de que é factível a edificação de espaços formativos sob a responsabilidade compartilhada dos sistemas de ensino e dos seus atores, com destaque aqui para os professores.

⁸¹ Esse sujeito refere-se ao Assistente Técnico Pedagógico, elemento formador presente nas Oficinas Pedagógicas que estão lotadas nas Diretorias Regionais de Ensino da rede estadual aqui em São Paulo.

Retomando o discurso dos sujeitos entrevistados, verifica-se que continuar aprendendo não se resume a uma dimensão inerente à docência, mas sim, revela-se como um direito profissional, pois aprender implicará em se tornar melhor, e em se tornando melhor, tem-se a chance de se agir melhor, como ilustra, ao fim deste capítulo, este último discurso:

As crianças sempre tiveram dificuldade de aprender a ler e escrever, mas se for pensar bem, é difícil mesmo relacionar aqueles risquinhos com os sons que falamos, mas eu nunca tinha pensado nisso até o FPALFA, nunca tinha lido a Mirian Lemle, eu nem que a letras se chamam grafemas e os seus sons fonemas (...) hoje me sinto segura em como intervir, não que antes eu não me sentisse, mas minha segurança era a de alguém que seguia uma velha receita sem entender de verdade como é que, por exemplo, o trigo junto com os outros ingrediente podia crescer, aumentando de tamanho, hoje eu sei que a idéia de palavra é construída pelo contato com os textos, eu antes não usava textos eu tinha aprendido que só quem já estivesse lendo e escrevendo é que pudesse ir lendo, mas também, não dá pra negar que a gente não tenha estudado estas coisas, assim, não com esses nomes em cursos que quando era do estado a delegacia dava pra gente, mas neles nunca analisávamos nossas práticas falando delas em pequenos grupos, foi no FPALFA que pela primeira vez admiti para outras pessoas que eu nunca tinha entendido como é que a criança entendia a relação entre os fonemas e os grafemas, a psicogênese da língua escrita pra mim era uma teoria que como quase todo mundo repetia na prática era outra. (Sujeito 02/Geração 70).

CONCLUSÕES POSSÍVEIS...

“ A formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem permanente (Lifelong learning), apoiada numa política global e integrada de formação, reúne uma vasto conjunto de potenciais modalidades para sua operacionalização” (PACHECO E FLORES)

Concordando com Pacheco e Flores, aponto, como indicativo de uma possível e provisória conclusão, a suspeita de que a formação continua em serviço, em estando dentro da jornada de trabalho dos professores se diferencia de outras modalidades por implicar na reestruturação das dimensões da docência enquanto profissão.

O estudo deste objeto, por meio da análise de um programa de formação contínua inserida na jornada de trabalho dos professores, possibilita um avanço conceitual, cumprindo assim com o chamamento de Cachapuz, pois enuncia um novo quadro teórico de referência.

É fato que

as perspectivas de formação presentes nas políticas educativas e nas práticas são o resultado de diferentes paradigmas, embora os professores valorizem a sua formação mais pelo paradigma da deficiência do que pelos paradigmas do crescimento, da mudança e da resolução de problemas (PACHECO E FLORES, 1999, p.131)

Entretanto, independente da significação que se dá à formação contínua, por parte dos professores, já parece ser consenso a sua

necessidade, tanto no que se refere à instituição de uma escola de qualidade quanto na perspectiva da consolidação da profissão docente.

Junto a isso, parece que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.304/96), em seu artigo 76 inciso IV, ao colocar que cada sistema de ensino deverá regulamentar a forma de acesso à formação contínua no Brasil, regula de forma mui incipiente⁸² o acesso à formação contínua dos professores brasileiros.

Tal fato que tem feito surgir uma verdadeira indústria de formação contínua que assedia e seduz inúmeras secretarias de ensino em nosso país com verdadeiros “pacotes” de formação contínua, que de “em serviço” ostentam apenas o adjetivo posto que se destinam aos professores em exercício.

A Formação contínua em serviço, enquanto uma das modalidades da formação contínua, deve ser um compromisso dos sistemas de ensino para o enfrentamento da universalização de uma escola que atenda tanto às necessidades quanto às expectativas das camadas populares, que, para além da visão de ascensão social, possibilite às gerações mais jovens a efetiva compreensão do mundo em que vivem.

É claro que tal proposição assume uma posição que coloca, mais à esquerda este movimento de pensamento. Digo isto pois considero aqui

⁸² A perspectiva de regulação assumida aqui não se refere ao cerceamento, mas sim, à definição normativa enquanto elemento natural em um processo social democrático.

o papel dos sistemas de ensino, notadamente os públicos, imprescindível no que se refere à edificação de uma profissionalidade docente digna e condizente com o papel da escola.

Se, e de acordo com Teodoro (2003, p. 44)

nas últimas duas décadas do século XX, assistiu-se à lenta mas segura afirmação de um novo bloco social hegemônico que tem vindo a impor um novo senso comum as políticas públicas de educação, assente uma redução dos conceitos de democracia às práticas de consumo, de cidadania a um individualismo possessivo

a formação contínua é concebida, nesta lógica, como um investimento pessoal pois resume-se a um bem de consumo. Pensar a formação contínua em serviço enquanto elemento constitutivo da carreira docente estaria no mínimo, na contra mão do senso comum estabelecido.

Assim, se faz necessário assumir que a instituição da formação contínua em serviço seria notadamente um compromisso, que por meio de uma política educativa, instituir-se-ia na confluência de elementos formativos de três ordens: a) as de ordem individual; b) as de ordem coletiva e c) as de ordem sistêmica.

As necessidades formativas, de ordem individual, referem-se às condições objetivas de acesso a e permanência na etapa da formação contínua, considerando-se, para tal, a pessoa do professor e seu meio, o que perpassa tanto sua condição econômica para, por exemplo, comprar livros até

suas condições psicológicas, quando consegue se perceber enquanto ser em formação.

As de ordem coletiva referem-se à dimensão profissional do professor na confluência das suas condições de trabalho e de interação com o *lôcus* do seu ofício: a escola. Refiro-me aqui ao engajamento profissional que tem como elemento os vínculos pessoais e profissionais que o professor estabelece no seu trabalho, tanto interna quanto externamente, se for considerado que a escola é um dos cenários onde a pessoa do professor se insere.

E por sua vez, as de ordem sistêmica encontram-se na tensão entre o anunciado enquanto profissionalização docente e as frentes de luta dos professores brasileiros em diversas instâncias entre as quais se destaca a sindical. Além disso, tal ordem está inserida na esfera dos direitos trabalhistas dos professores em um contexto em que se responsabiliza a escola por uma crise de ordem muito mais complexa que enfrenta o capitalismo real.

Na tensão dessas três ordens de fatores, não cabe conceber a formação contínua em serviço como sinônimo de formação contínua, posto que essa última é como que um grande “guarda-chuva”, que abarca dentro de si inúmeras possibilidades de organização e implementação de modalidades formativas dos professores. Mas recortando dela uma modalidade inerente à responsabilidade de um sistema de ensino, destaco, como alternativa a formação contínua em serviço, que, se elevada especificamente como

modalidade, pode servir para o delineamento de uma carta de princípios para a formação contínua destinada aos professores que se encontram no exercício da profissão.

Na tentativa de contribuir para a discussão e possível articulação, em nosso país, de políticas de formação contínua que enfrentem os desafios colocados hoje ao magistério brasileiro, afirmo que a formação contínua em serviço, instituir-se-ia na garantia de:

- a) redefinição objetiva das dimensões da docência enquanto profissão, considerando-se para tanto, horas para especificamente ensinar e horas especificamente para continuar aprendendo;
- b) instituição de setores destinados à formação contínua nos sistemas de ensino, edificando-se assim, uma rede de formadores que pertença ao sistema articulados com as agências formadoras;
- c) reorganização do locus de trabalho do professor com a instituição de políticas de aquisição e manutenção de acervo bibliográfico para os docentes, e;
- d) construção coletiva dos programas de formação contínua em serviço, na mediação entre as necessidades dos professores e as necessidades do sistema, tendo a produção teórico-científica como elemento mediador deste processo.

Inspiro-me no conceito de formação em serviço de Howey (*apud* GUASTI, 1986), buscando conceituar a formação contínua em serviço ao definir sua condição (em serviço) e seu dimensionamento (ordens pessoal, coletiva e sistêmica), o que tornaria os aspectos elencados acima como constitutivos para o estabelecimento dessa modalidade formativa. A mesma pode ser imprescindível para que os professores em exercício venham a galgar um efetivo estágio de formação permanente, sem o que, pensar em uma escola que dê conta dos desafios colocados a ela hoje, pode não passar de uma falácia que oculta um projeto vil e pernicioso que não comunga efetivamente da busca necessária por igualdade e justiça social.

Para finalizar, faço das palavras de Nóvoa (2002, p.66) as minhas, pois

o debate aí está. Uma vez mais (...) num desses momentos raros na vida das profissões em que sentimos que vários frutos são possíveis: o modo como a *concebermos*, mas sobretudo o modo como a *praticarmos*, vai ajudar a construir um desses futuros. Porque qualquer projecto de formação transporta uma “utopia”, que não é a imagem do impossível, mas a introdução no presente de uma outra maneira de pensar e de viver a educação

que torna possível vislumbrar a continuidade desta pesquisa no decorrer de minha trajetória acadêmica e profissional com o declarado compromisso de contribuir intervindo neste emaranhado complexo onde vivo a minha existência e sou professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. (org). Formação de professores: pensar e fazer. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRÉ, M.E.D.A. de (org) Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

_____. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ARNAL, J. RINCÓN, D. Del, LATORRE, A. Investigación educativa: fundamentos y metodologia. Barcelona: Labor, 1992.

AZEVEDO, J. G. e ALVES, N. G. (orgs.) Formação de professores: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP& A, 2004.

BODGAN, R. e BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL. Sistema nacional de formação continuada e certificação de professores:

matrizes referências anos iniciais do ensino fundamental. Brasília:SEIF/MEC, 2003.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educacional nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, Distrito Federal, 23 de dezembro de 1996.

BREZINSKI, I. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter e temos direito a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In. BARBOSA, R. L. L. (org). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CANÁRIO, R. Educação de adultos: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2000.

CHIZZOTTI, A. C. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 2.ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

DOURADO, F. e PARO, V. H.(orgs.) Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.

DUBAR, C. La formation professionnelle continue. 4^e éd. Paris: La Découverte, 2000.

FAZENDA, I. C. A. (org) Metodologia da pesquisa educacional. 7.ed. – São Paulo:Cortez, 2001.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade., Campinas, v.23, n.90. setembro/2002, p.137-168.

FURTER, P. Educação permanente e desenvolvimento cultural. Petrópolis: Vozes, 1974.

GARCIA, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p.191 – 204, 2003.

_____. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GEORGEN, P. e SAVIANI, D. (org.) Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Nupes, 2000.

GUASTI, L. Il sistema della formazione in servizio dei docenti. II. Ed. Itália: Editrice La Scuola, 1986.

GUIMARÃES, A. A. *et al.* O coordenador pedagógico e a educação continuada. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HESPANHOL, A. N. Tese de Doutorado: Dinâmica agro-industrial, intervenção estatal e a questão do desenvolvimento da Região de Andradina. Unesp, Rio Claro – SP, 1996.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2002.

KANDEL, L. Reflexões sobre o uso da entrevista, especialmente sobre a não-diretiva, e sobre as pesquisa de opinião. In THIOLENT, M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 5.ed. – São Paulo: Editora Pólis, 1987.

KLEIMAN, A. B.(org.) A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

LEMOS, J. E CARVALHO, L. G. Estatuto e estrutura da carreira docente: legislação anotada. Porto: Porto Editora, 1999.

LINHARES, C. e SILVA, W. C. da. Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal. Brasília: Plano Editora, 2003.

LOURENÇO FILHO, M. B. A formação de professores: da escola normal à escola de educação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, L. S. B. e SHIGUNOV NETO, A. (orgs.) Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MARIN, A. J. *et al.* Educação continuada e investigação-ação: da relevância de uma fase exploratória. In: MARIN, A. J. (org). Educação Continuada: reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MIALARET, G. A formação dos professores. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina, 1977.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In THIOLENT, M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 5.ed. – São Paulo: Editora Pólis, 1987.

MINAYO, M. C. De S.; DESLANDES, S. F.; NETO, C.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ. Vozes, 3ª ed., 1994.

MIZUKAMI, M. da G. N, *et al.* Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos:EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. A formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa:Educa, 2002.

PACHECO, J. A. Formação de professores: teoria e práxis. Braga – Portugal: Universidade do Minho, 1995.

_____ e FLORES, M. A. Formação e avaliação de professores. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSEMBERG, D. S. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SERBINO, R. V. *et al.* Formação de professores. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

SILVA, C. R. R. Monografia de Especialização: Noroeste Paulista: Andradina, uma esperança de vida para nordestinos nas décadas de 30 a 50. Ufms, Três Lagoas – MS, 2000.

SZYMANSKI, H. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002.

TEODORO, A. É possível uma política de educação à esquerda? Uma reflexão sobre possibilidade e esperança na acção política. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 02, p. 43 – 51, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. (org.) Formação de professores no Conesul: sistemas educacionais. Porto Alegre: Sagra: D C Luzzatto Ed., 1996.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA, I. P. A. (org.) Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____ e AMARAL, A. L. Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

YIN, K. R. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: 2001.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO 1

LEVANTAMENTO DA FORMAÇÃO E DA SITUAÇÃO FUNCIONAL DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ANDRADINA - SP
1. FORMAÇÃO
FORMAÇÃO INICIAL
() NORMAL () H.E.M. () CEFAM ANO DE CONCLUSÃO: _____ INSTITUIÇÃO: () PÚBLICA () PRIVADA
GRADUAÇÃO
() LICENCIATURA EM PEDAGOGIA () LICENCIATURA EM LETRAS () LICENCIATURA EM MATEMÁTICA () LICENCIATURA EM HISTÓRIA () LICENCIATURA EM GEOGRAFIA () LICENCIATURA EM BIOLOGIA () LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA () LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA () OUTRA LICENCIATURA QUAL? _____ () BACHARELADO EM _____. ANO DE CONCLUSÃO: _____ INSTITUIÇÃO: () PÚBLICA () PRIVADA
PÓS-GRADUAÇÃO:
() APERFEIÇOAMENTO EM _____ () ESPECIALIZAÇÃO EM _____ ANO DE CONCLUSÃO: _____ INSTITUIÇÃO: () PÚBLICA () PRIVADA
2. SITUAÇÃO FUNCIONAL
() EFETIVO DA REDE MUNICIPAL () EFETIVO DA REDE ESTADUAL CEDIDO À REDE MUNICIPAL () CONTRATADO POR TEMPO DETERMINADO DA REDE MUNICIPAL
3. TEMPO DE SERVIÇO
() PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL A MENOS DE 05 ANOS () PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL A MENOS DE 10 ANOS () PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL A MENOS DE 15 ANOS () PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL A MENOS DE 20 ANOS () PROFESSOR NA REDE MUNICIPAL A MENOS DE 25 ANOS

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO 2

QUESTIONÁRIO – ANDRADINA / 2004

“insistimos nos laços indissolúveis que unem a formação inicial à formação contínua, não sendo aquela senão a primeira grande cadeia desta última. Parece-nos pois evidente que o estudo dos problemas da formação de professores inclui automaticamente o estudo do conjunto da formação, tanto inicial quanto contínua” (MIALARET)

Caro (a) Colega Professor (a),

Durante meu exame de qualificação, junto ao Programa de Pós Graduação em Educação – FCT/UNESP, foi sugerido que eu aplicasse um novo instrumento para coleta de dados com o objetivo de melhor analisar a formação contínua em serviço. Para tanto estou lhe enviando este formulário e gostaria que você o respondesse com a mais absoluta franqueza enviando-me, via coordenação pedagógica, até o final do semestre.
Antecipadamente, agradeço.

Prof. Val Fontoura

Sobre a sua formação acadêmica:

Nível Médio: () Normal () Habilitação Específica para o Magistério () Cefam

Ano de conclusão: _____

Curso Superior: _____ () Instituição Pública () Instituição Privada

Ano de conclusão: _____

Pós –Graduação (Especialização) em _____

() Instituição Pública () Instituição Privada Ano de conclusão: _____

Sobre sua atuação na rede municipal:

Situação funcional: () prof. Efetivo da rede estadual cedido à rede municipal () prof. Efetivo da rede municipal () prof. Admitido em caráter de substituição da rede municipal.

Ano de ingresso na rede municipal: _____

Área de Atuação na Rede Municipal: () Educação Infantil () Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Experiência profissional:

Educação Infantil: _____ anos / 1ª série: _____ anos / 2ª série: _____ anos / 3ª série: _____ anos / 4ª série: _____ anos / Classe de Aceleração: _____ anos.

Sobre a formação contínua ofertada pela rede municipal no tempo em que você tem sido servidor:

No seu tempo de serviço na rede municipal você participou:

() Cursos de formação contínua

() Ciclo de palestras

() Grupos de estudo

() HTPC

() FPALFA (2002/2003)

() Não participei de ações de formação da rede.

Caso você tenha participado como você avalia estas ações de formação contínua:

() relacionadas à minha prática docente e de boa qualidade

() relacionadas à minha prática docente mas de qualidade razoável

() relacionadas à minha prática docente, porém de pouca qualidade

() distantes da minha prática docente porém de boa qualidade

() distantes da minha prática docente, mas de qualidade razoável

() distantes da minha prática docente e de péssima qualidade

Para você a formação contínua em serviço é

Na sua concepção qual é o papel dos sistemas de ensino no que se refere à formação contínua em serviço:

Sobre o FPALFA,

A) o curso estava:

- ☐ relacionado à minha prática docente e foi de boa qualidade
- ☐ relacionado à minha prática docente mas era de qualidade razoável
- ☐ relacionado à minha prática docente, porém foi de pouca qualidade
- ☐ distante da minha prática docente porém foi de boa qualidade
- ☐ distante da minha prática docente e foi de qualidade razoável
- ☐ distante da minha prática docente e foi de péssima qualidade

B) e deveria ter:

- ☐ sido mantido como programa de formação contínua em serviço
- ☐ sido mantido como programa de formação contínua em serviço mas com as devidas reformulações.
- ☐ sido mantido como programa de formação contínua em serviço durante os HTPCs
- ☐ sido extinto como foi.

C) por que...

--

A devolução deste questionário pode auxiliar na compreensão e consolidação de uma política de formação contínua para os professores brasileiros, participe desta produção devolvendo este questionário preenchido para a Coordenação Pedagógica de sua escola.

Mais uma vez agradeço,

Prof. Val Fontoura

ANEXO 3 – QUESTÃO DESENCADEADORA – ENTREVISTA REFLEXIVA

ENTREVISTA – CONTATO INICIAL

QUESTÃO DESENCADEADORA 1:

A QUE PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA VOCÊ TEVE ACESSO EM SEU TEMPO DE MAGISTÉRIO NA REDE MUNICIPAL?
--

QUESTÃO DESENCADEADORA 2:

DESDE SEU INGRESSO NA REDE MUNICIPAL QUE TIPOS DE CURSOS VÊM SENDO PROMOVIDOS PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO?
--

QUESTÃO DESENCADEADORA 3:

O FPALFA, EM SUA CONCEPÇÃO, FOI UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO? COMO VOCÊ O SENTIU? QUE IMPORTÂNCIA VOCÊ ATRIBUI A ELE?
--

ANEXO 4 – PROGRAMA “FPALFA”

	PREFEITURA MUNICIPAL DE ANDRADINA <i>DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO “ZILDINHA LUIZA FERRAZ”</i> Rua Paes Leme , 1407 - Centro Fone: (0xx18)3722- 6738 / Fax: 3723.6333 ANDRADINA – SP. CEP.16.901-010 e-mail: prefandradina.ed@ig.com.br
---	---

1. TÍTULO DO PROJETO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES “FEPALFA”
---	---

2. ORGÃO PROPONENTE	DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA “PROFESSORA ZILDINHA FERRAZ” Diretoria de Assuntos Pedagógicos
--	---

3. PARCERIA	Agência de Apoio aos Municípios da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Caixa Postal 549 Cidade Universitária – Campo Grande - MS
--	--

4. PÚBLICO ALVO	Professores da Educação Infantil e Professores do Ensino Fundamental que atuem em salas de Pré-Escola e no 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Educação Infantil: 39 Professores 07 Professores Coordenadores Ensino Fundamental 1ª e 2ª: 63 Professores 1ª Etapa de EJA: 02 Professores
--	---

	07 Professores Coordenadores Total: 118
--	--

5. JUSTIFICATIVA	“Os sonhos são projetos pelos quais se luta” Paulo Freire Historicamente, as práticas de alfabetização têm sido implementadas enquanto “receitas”. As políticas brasileiras para a área articularam-se privilegiando o escrever sobre o ler, fato hoje discutido pela academia brasileira de forma antagônica: alfabetizar x letrar. Neste cenário, os métodos clássicos de alfabetização vêm sendo questionados muito mais por aqueles que atuam na área de formação dos professores do que junto aos que alfabetizam. Um marco no campo conceitual da alfabetização foi o advento da Psicogênese da língua escrita que a partir da cultura de alfabetização brasileira foi equivocadamente interpretada como método, principalmente na rede do ensino oficial do Estado de São Paulo. Os professores, de uma forma ou de outra, foram alvo de ações de formação em serviço, que por sua superficialidade acabaram por manter a prática de alfabetização atrelada ainda aos métodos clássicos. Mesmo assim, o advento do Construtivismo piagetiano, durante os anos 80 e primeira metade dos anos 90, introduziu o uso de texto nas salas de alfabetização, no entanto, os textos parecem ser um complemento ao trabalho do alfabetizador e não o centro deste processo.
--------------------------------	--

	É inegável que não se pode mais discutir a questão da alfabetização sem as contribuições da lingüística aplicada, no entanto, acirrar o antagonismo entre alfabetizar e letrar parece-nos inócuo, ainda mais se considerarmos que propor o processo de alfabetização a partir dos textos é um dos princípios do que chamamos de letramento. Sendo assim, este programa de formação continuada justifica-se pela necessidade de qualificar as ações dos alfabetizadores da rede do ensino oficial do município de Andradina, partindo da análise teórica de suas práticas, objetivando fomentar a auto-gestão de seus próprios processos de formação continuada em serviço.
--	--

6. OBJETIVOS	• Tematizar as várias práticas de alfabetização a partir da teoria; • Proporcionar situações para aprofundamentos teóricos sobre a lecto-escritura; • Elaborar a proposta curricular da rede para a área de língua materna nos anos destinados a alfabetização; • Elaborar, coletivamente, propostas de intervenções didáticas tendo o texto como ponto de partida e também de chegada durante o processo de ensino e aprendizagem; • Otimizar os índices de alfabetismo da rede através da qualificação da intervenção didática dos professores alfabetizadores.
----------------------------	---

7. DESENVOLVIMENTO	FASE 01 1ª ETAPA “EPISTEMOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO” A) Resgate dos métodos clássicos de alfabetização para a sensibilização dos docentes sobre as práticas que desenvolvem junto a suas turmas de alfabetização; B) Entrega da primeira leitura de apoio: <u>LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador.</u> São Paulo: ÁTICA, 1996. 30 HORAS: 16 HORAS TEÓRICAS (HTS); 08 HORAS PARA GRUPOS DE ESTUDO (GES) 06 HORAS A DISTÂNCIA (HDS) 2ª ETAPA “PRESSUPOSTOS DA ALFABETIZAÇÃO COM TEXTOS” C) Seminário de dúvidas sobre a leitura de apoio; D) Discussão de produção de síntese coletiva; E) Estudo da tipologia textual e análise de intervenções didáticas de alfabetização com textos. F) Entrega da segunda leitura de apoio: <u>CARVALHO, M. Guia prático do alfabetizador.</u> São Paulo: Ática, 1998. 30 HORAS: 16 HORAS TEÓRICAS (HTS); 08 HORAS PARA GRUPOS DE ESTUDO (GES) 06 HORAS A DISTÂNCIA (HDS) 3ª ETAPA “ INTERVENÇÕES DIDÁTICAS COM TEXTOS” G) Seminário de dúvidas sobre a leitura de apoio; H) Discussão e produção de síntese coletiva; I) Elaboração de projetos didáticos de alfabetização com textos. J) Entrega da terceira leitura de apoio: <u>KAUFMAN, A. M. Escola, leitura e produção de textos.</u> Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 30 HORAS: 16 HORAS TEÓRICAS (HTS); 08
----------------------------------	---

	HORAS PARA GRUPOS DE ESTUDO (GES) 06 HORAS A DISTÂNCIA (HDS) 4ª ETAPA “SOCIALIZAÇÃO E ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES” K) Relatos das intervenções e tematização das práticas; L) Indicação de aprofundamentos.
8. AVALIAÇÃO	• Paritária ao final de cada etapa; • Análise qualitativa dos índices de alfabetismo da rede do ensino oficial do município de Andradina (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Município de Andradina – SAREMA) • Avaliação diagnóstica (pré-teste e pós-teste)

ANEXO 5 – MATRIZES REFERENCIAIS PARA OS ANOS INICIAIS

MATRIZES REFERENCIAIS⁸³ ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DEZEMBRO DE 2003

Presidente da República

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Ministro da Educação

CRISTOVAM BUARQUE

Secretário-Executivo

RUBEM FONSECA FILHO

Secretária de Educação Infantil e Fundamental

MARIA JOSÉ VIEIRA FÉRES

Chefe de Gabinete da Secretaria**de Educação Infantil e Fundamental**

RENATA MARIA BRAGA SANTOS

Diretora de Políticas Educacionais

LÚCIA HELENA LODI

**Diretor do Departamento de Desenvolvimento
dos Sistemas de Ensino**

HORÁCIO FRANCISCO DOS REIS FILHO

**Diretor do Departamento de Políticas de
Financiamento da Educação**

FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES

Diretor do Departamento de Projetos Educacionais

ANTÔNIO JOSÉ BARBOSA

**Comissão Coordenadora do Sistema Nacional
de Formação Continuada e Certificação de Professores**

MANUEL PALACIOS DA CUNHA E MELO - Presidente

ANNA MARIA LAMBERTI

GRAZIELA MURRIETA COSTA

LUCY MARIA BRANDÃO - Coordenadora

MARIA IEDA COSTA DINIZ

MARIA UMBELINA CAIAFA SALGADO

SÉRGIO JAMAL GOTTI

WILSA MARIA RAMOS

Apolo

AURISTELA SEBASTIÃO CUNHA

NEICENY SIPAÚBA SALES

1ª reimpressão

⁸³O documento convertido de “pdf” para “Word” para que pudesse ser incluído no corpo do texto desta dissertação, procedimento que excluiu as figuras constantes no arquivo original e a paginação do mesmo. O texto foi mantido na íntegra.

APRESENTAÇÃO

Professora e Professor,

Em todo Brasil, tenho sempre dito que a valorização do professor da educação básica é a prioridade do Ministério da Educação. A elevação progressiva da remuneração docente, por meio da fixação de um piso salarial, a garantia de uma formação inicial e continuada de qualidade e a construção de diretrizes nacionais de carreira são objetivos a alcançar por meio de um grande pacto nacional entre Partidos, Lideranças, Estados, Distrito Federal, Municípios e União. A superação do quadro drâmático de insuficiência no desempenho dos alunos do ensino fundamental depende de investimento no professor: na sua formação, nas condições de trabalho e na remuneração.

O Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, criado em junho de 2003, é um componente essencial da política de valorização da profissão. Por meio deste sistema, faremos com que todo professor da educação básica brasileira encontre as condições de incentivo para a consolidação do saber profissional num espaço pedagógico que garanta, acima de tudo, o direito de aprender do aluno.

Os 800 delegados, representando professores, instituições de ensino superior, secretarias estaduais e municipais de educação, reunidos em Brasília no mês de setembro de 2003, após os encontros estaduais que discutiram os conhecimentos, saberes e as competências que serão a referência para as ações de formação continuada e conseqüente certificação, deram uma demonstração de que o caminho que estamos trilhando, baseado

no diálogo, no entendimento e na construção coletiva, é o mais eficiente para o desmonte da tragédia educacional edificada no nosso País.

No momento, tenho a satisfação de entregar, às escolas e aos professores de todo Brasil, as Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Formação Continua e Certificação para os anos iniciais do ensino fundamental. Tenho certeza que a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação estabelecerá as condições para que os sistemas de ensino desenvolvam ações de formação contínua, fortalecidas por uma ampla produção científica e tecnológica, permitindo, assim, que o professor consolide a articulação entre o saber e o fazer na perspectiva do reconhecimento do seu desempenho profissional.

O programa "Toda Criança Aprendendo" sustenta-se na crença de que o futuro do Brasil depende de uma revolução na educação que garanta, às grandes majorias, o acesso ao conhecimento e à cultura de nossa época. Tudo faremos para que a igualdade de oportunidades educacionais transforme-se em tema cotidiano de debates e venha a ser uma meta inscrita no coração de todos os brasileiros. Essa

mudança tem como agentes principais as professoras e os professores brasileiros.

CRISTOVAM BUARQUE

Ministro da Educação

**APRENDENDO” E A POLÍTICA DE
VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

“Sou Professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.”

Paulo Freire

*Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática
educativa.*

Os resultados do SAEB 2001 indicam que 59% das crianças na 4ª série do ensino fundamental não adquiriram os conhecimentos e as competências básicas de leitura (alfabetização e letramento) e 52% não

adquiriram os conhecimentos matemáticos apropriados a essa faixa de escolarização. Normalmente, é nesse momento da escolarização que acontece o grande estrangulamento do processo de aprendizagem. Além disso, outros indicadores revelam que os índices de repetência, evasão escolar e distorção idade/série permanecem elevados.

Foi com base nesse diagnóstico e tendo como referência os eixos norteadores da política educacional do atual governo, que o Ministério da Educação, após contatos com representantes do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e da Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação, lançou, em 05 de junho de 2003, o Programa "Toda Criança Aprendendo".

A Política Nacional de Valorização e Formação de Professores está baseada na proposição de **Piso Salarial**, na definição de **Diretrizes Nacionais para a Carreira Docente** e na criação do **Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores**.

PISO SALARIAL PROFISSIONAL

A instituição de padrões salariais dignos e correlacionados ao mérito da profissão é um componente essencial da valorização dos professores e, por conseqüência, da melhoria da educação. Atualmente, persiste no Brasil uma grande desigualdade nos salários recebidos pelos professores, tanto entre regiões, como entre sistemas e níveis de ensino. Alternativas estão sendo

buscadas, dentre elas o estudo de um anteprojeto de lei que instituiu o piso salarial profissional.

DIRETRIZES NACIONAIS PARA A CARREIRA DOCENTE.

Levantamento realizado em 2001 indica que a média nacional dos salários pagos aos professores da rede pública é de R\$ 530,00, e que 60% desses profissionais recebem, em média, R\$ 360,00 mensais. Sendo a regulamentação da carreira docente uma prerrogativa dos Estados e Municípios, é necessário estabelecer diretrizes nacionais, por meio de lei federal, de forma a reverter a exagerada diversidade de valores e a evidente desigualdade nos benefícios virtualmente resultantes. Projeto de Lei sobre as diretrizes para a carreira de professor já está em tramitação no Congresso Nacional com o apoio do Ministério da Educação.

Esse Programa contém quatro linhas de ações prioritárias:

07

- *Implantar a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores;*
- *Ampliar o atendimento escolar, incluindo as crianças de seis anos no ensino fundamental;*
- *Apoiar a construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica, e*
- *Instituir programas de apoio ao letramento.*

SISTEMA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA E CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES.

O Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores é uma das principais bases institucionais da política de valorização do professor. Sua meta é garantir a todos os profissionais da educação o acesso a processos de formação continuada ajustados às nossas necessidades, desenvolver a ciência e as tecnologias da educação e promover critérios de carreira docente que valorizem o aluno e o professor.

A história do magistério é complexa e não caberia nesse texto explicitar todas as suas fases, com as devidas mediações e polêmicas. Entretanto, é relativamente consensual a necessidade de conferir ao professor o status profissional a que ele faz jus. Ao longo das últimas décadas, associações de educadores e sindicatos têm desenvolvido essa luta das mais variadas formas.

É importante destacar que não se tem a pretensão de equacionar todas as questões da profissionalização do magistério com esse Sistema. Contudo, é um passo ousado para o processo de valorização porque oferece as condições estruturais e metodológicas para uma ação ampla de formação continuada; enfatiza a relação educação e trabalho; compromete o espaço pedagógico com o direito do aluno aprender e, ao mesmo tempo, garante ao professor o direito individual de ter sua capacidade reconhecida, por

meio de instrumento de certificação que expresse os saberes acumulados e adquiridos nos fazeres do cotidiano profissional.

Certificação e Formação Continuada são dois processos articulados e que se complementam. O Sistema Nacional simboliza o compromisso do Estado brasileiro com os profissionais do magistério.

A formação continuada tem uma contribuição importante a dar para a valorização do magistério a partir da consolidação do saber profissional e da reflexão sobre a prática para aprimorá-la, desde que, no entanto, não continue a ser encarada apenas como um "remendo" para as falhas trazidas da formação inicial ou como uma promissora indústria de "especialização e aperfeiçoamento".

Integram o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores:

- *a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação,*
- *o Exame Nacional de Certificação e*
- *a Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada.*

O Ministério da Educação tem por objetivo garantir, em prazo relativamente curto, a qualificação profissional e a possibilidade de a totalidade dos docentes, de forma voluntária, candidatar-se à certificação nacional.

A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação será composta por universidades e instituições formadoras de professores e atuará articulada com as redes públicas de ensino para desenvolver a formação continuada nas seguintes áreas: alfabetização e letramento, educação matemática e científica, ciências humanas e sociais,

artes e educação física, tecnologias de gestão e avaliação educacional. Serão vinte centros ligados a universidades que serão selecionados para atuar em todo o país, conforme previsto no edital 001/2003, publicado pelo Diário Oficial em 22 de novembro de 2003.

08

**A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO SISTEMA
NACIONAL DE FORMAÇÃO E
CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES**

A construção de políticas educacionais duradouras e compatíveis com os anseios da sociedade brasileira só se viabiliza com a participação de todos os atores comprometidos com o cotidiano do processo educativo. Nessa perspectiva, foi constituído o Comitê Permanente de Políticas da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, integrado, entre outros, por representantes do Conselho Nacional de Educação - CNE, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras FORGRAD, e de Secretarias e órgãos do MEC, além do Fórum de Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas - FORUMDIR e outras entidades da área educacional. O MEC está convicto de que apenas as instâncias construídas com a participação de todos os segmentos da educação brasileira, por meio de um

grande diálogo nacional, serão capazes de criar um círculo virtuoso que leve à supressão dos atuais padrões de exclusão e desigualdade de oportunidades educacionais.

Também pela via democrática, foram construídas as matrizes de referência para a formação continuada e certificação de professores, discutidas em 27 Encontros Estaduais e no Encontro Nacional realizado em Brasília nos dias 10,11 e 12 de setembro de 2003. Participaram dessa discussão mais de 7 mil profissionais da educação, representando gestores das redes de ensino estaduais e municipais, instituições formadoras e professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental. O encontro nacional contou com a participação de 800 delegados eleitos nos encontros estaduais e mais de cem convidados.

É importante ressaltar que o processo de discussão das matrizes de referência refletiu toda a riqueza de idéias que permeiam o mundo da educação. As divergências existiram e vão continuar perpassando esse debate. Entretanto, esse é o caminho para que a revolução educacional que todos almejamos tanto possa se tornar realidade.

A implementação do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de

Professores será efetivada com a implantação da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que viabilizará o acesso dos docentes aos mecanismos de

formação continuada. O Edital 001/2003 deu início a esse processo que, em abril de 2004, deverá ser concluído com a contratação das universidades que comporão a Rede.

O processo de certificação, que será realizado por meio de um exame nacional, ocorrerá ao final do ano de 2004 e, nesse primeiro momento, destina-se, exclusivamente, aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os professores aprovados no exame receberão o Certificado Nacional e uma Bolsa Federal de Formação Continuada, que será regulamentada por meio de Projeto de Lei.

AS MATRIZES DE REFERÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E CERTIFICAÇÃO DE PROFESSORES.

As matrizes estão organizadas em duas partes: na primeira, há um conjunto de saberes, conhecimentos e competências que dizem respeito a todos os professores, independentemente da área de especialidade em que atuem no ensino fundamental; na segunda, listam-se os demais saberes, as competências e os conhecimentos específicos do professor dos anos iniciais. O incentivo à formação continuada do professor e sua respectiva certificação sintetizam o compromisso do Estado brasileiro com os profissionais do magistério.

A participação desses profissionais na deliberação sobre os saberes, os conhecimentos e as competências próprias da profissão iniciou uma grande caminhada para resgatar-se a identidade do professor que, como

profissional, não deixará de ser um elemento importante na mobilização do grande movimento educacionista, tão necessário para o desenvolvimento econômico, social e ambiental do País.

10

MARIA JOSÉ VIEIRA FÉRES

Secretária da Educação Infantil e Fundamental

**MATRIZ GERAL DE REFERÊNCIA DO
SISTEMA NACIONAL DE FORMAÇÃO
CONTINUADA E CERTIFICAÇÃO DE
PROFESSORES - ENSINO FUNDAMENTAL
DIREITO À EDUCAÇÃO**

1. Compreender os direitos e deveres do cidadão e o papel das principais instituições do Estado de Direito Democrático, considerando o que estabelece a Constituição Brasileira.

2. Analisar o direito à educação, tendo em vista os princípios estabelecidos na LDB e na legislação educacional em vigor.

3. Compreender os direitos e deveres estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente e sua relação com a prática educacional.

4. Compreender a educação como prática sócio cultural, ambiental e histórica e a escola como instituição social promotora de cultura e pesquisa.

5. Estabelecer relação entre as dimensões reprodutora e transformadora da educação e do ensino na sociedade contemporânea, reconhecendo o papel da comunidade, tendo o professor e o aluno como protagonistas do processo educacional, compreendendo os papéis do aluno e do professor como protagonistas no processo de transformação da sociedade contemporânea.

6. Compreender o processo histórico de luta pela democratização da educação brasileira na busca da universalização do ensino de qualidade e da gestão democrática.

7. Analisar os principais argumentos da discussão atual sobre a escola inclusiva, considerando os direitos dos que vivem em desvantagem social, ou apresentam necessidades educativas especiais.

11

SABERES PEDAGÓGICOS

8. Estabelecer relação entre as políticas educacionais mais amplas e os processos de organização e gestão do currículo e da escola.

9. Compreender as questões envolvidas na organização dos processos de planejamento, ensino, aprendizagem, avaliação e auto-avaliação, numa dimensão transformadora.

10. Analisar aspectos científicos, ideológicos, gráficos e estéticos dos livros didáticos e de outros recursos de apoio pedagógico,

buscando tratamento justo e igualitário nas representações étnicas e de gênero.

11. Compreender a dinâmica da sala de aula e de outros espaços educativos, considerando os aspectos relacionais, ambientais e culturais como partes integrantes do processo de ensino e aprendizagem.

12. Compreender os processos de sistematização e organização de conteúdos e

metodologias como parte importante e indispensável do processo de ensino e aprendizagem;

13. Analisar a identidade e a profissionalização do professor, ressaltando a ética como eixo de ação docente.

LINGUAGENS E MATEMÁTICA

14. Conhecer a importância de diferentes linguagens verbais e não-verbais, suas funções e possibilidades de uso.

15. Compreender as manifestações artísticas e culturais em suas diversas formas (música, literatura, dança, folclore, entre outras) como produções históricas, em constante diálogo com outras manifestações culturais.

16. Fazer uso adequado da linguagem, como locutor e interlocutor, nas modalidades e variantes da língua (regionais, sociais e de uso individual), em contextos diversos.

17. Interpretar criticamente textos de gêneros distintos (literários e não-literários, verbais e não-verbais), veiculados em diferentes suportes.

18. Produzir textos coerentes e coesos, utilizando com propriedade a organização dos parágrafos e das frases, a concordância, a regência e a pontuação .

19. Compreender e utilizar coerentemente a linguagem matemática, lendo, interpretando e selecionando informações veiculadas em textos e representações gráficas.

12

20. Utilizar os conceitos básicos da Aritmética, Geometria, Álgebra e Estatística para resolver situações-problema da vida cotidiana.

SOCIEDADE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

21. Reconhecer diferenças e semelhanças, transformações e permanências, nas relações sociais e de trabalho, em diversas épocas e espaços geográficos.

22. Compreender formas de vivenciar as diferentes fases de formação humana em diferentes períodos históricos e culturais.

23. Contextualizar e ordenar informações sobre processos ocorridos em dada realidade histórica e geográfica, estabelecendo relações entre fatores sociais, econômicos, culturais, religiosos, ambientais, políticos e ideológicos.

24. Compreender e problematizar o processo de produção do conhecimento científico.

25. Compreender o significado da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo, relacionando seu uso com a melhoria da qualidade de vida do ser humano e com a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável.

26. Compreender o ambiente de forma ampla, estabelecendo relações entre o meio físico, social e a dimensão cultural, historicamente contextualizada.

13

**MATRIZ ESPECÍFICA DE REFERÊNCIA DO
SISTEMA NACIONAL DE FORMAÇÃO
CONTINUADA E CERTIFICAÇÃO DE
PROFESSORES - ENSINO
FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS
FUNDAMENTOS DO ENSINO E DA APREDIZAGEM**

1. Conhecer a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, nos diversos aspectos da formação humana, distinguindo sua dimensão histórica e cultural, nas diferentes fases do desenvolvimento humano.

ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

2. Identificar o texto como unidade concreta e significativa da interação social.

3. Utilizar diferentes textos que circulam socialmente como base para o trabalho com alfabetização, letramento, leitura e escrita .

4. Relacionar as bases científicas do processo de aquisição da leitura e da escrita com uma abordagem metodológica coerente, identificando intervenções pedagógicas destinadas à consolidação de cada etapa, até alcançar o domínio das habilidades básicas de leitura e de produção de textos.

5. Propor atividades com diferentes gêneros de textos e em diversas situações de interlocução que justifiquem a presença de variantes linguísticas.

6. Identificar situações que justifiquem o uso, ora da norma culta/língua padrão, ora da língua popular, ora do estilo informal, quer na expressão oral, quer na expressão escrita.

7. Analisar criticamente obras de literatura infanto-juvenil quanto às características estéticas (texto, projeto gráfico e ilustração) e ideológicas, considerando a especificidade de seu público-alvo.

8. Identificar estratégias que auxiliem os educandos na construção das habilidades da leitura e da escrita e propor atividades que lhes possibilitem apropriar-se delas.

9. Relacionar a resolução de problemas à construção do conhecimento matemático e propor atividades contextualizadas e adequadas aos objetivos propostos, levando em consideração os conhecimentos prévios do aluno.

10. Interpretar, operar e utilizar números naturais e racionais não negativos em suas diferentes formas e em variados contextos.

11. Identificar a proporcionalidade em diversas situações como ampliações, reduções, maquetes, relações entre quantidades e preços.

12. Relacionar entre si conceitos matemáticos de números, medidas, espaço e forma, utilizando-os de modo adequado às situações de aprendizagem.

13. Propor e resolver situações-problema, envolvendo conceitos de números e operações, medidas, espaço e forma.

AMBIENTE E CULTURA

14. Relacionar as transformações na natureza à ação humana e identificá-las em diferentes paisagens.

15. Caracterizar as relações existentes entre o meio urbano e o meio rural na organização do espaço geográfico.

16. Compreender, respeitar e valorizar a complexidade e a diversidade do patrimônio social, ambiental, cultural e histórico do Brasil, identificando as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação e a transformação do País, em seus aspectos social, político e econômico.

17. Estabelecer relações entre memória e patrimônio cultural (nacional e regional), associando-as ao imaginário e às práticas sociais.

18. Propor atividades adequadas à compreensão do espaço construído pelo homem e das ações humanas, em diferentes tempos históricos.

15

VIDA E NATUREZA

19. Reconhecer os vegetais como iniciadores das teias alimentares, ao produzirem, por meio da fotossíntese, os nutrientes que são absorvidos pelos seres vivos, num constante ciclo de matéria e fluxo de energia.

20. Compreender as características básicas dos ecossistemas e a biodiversidade neles existentes.

21. Relacionar órgãos e sistemas do organismo humano às funções vitais que desempenham em conjunto, compreendendo o ser humano numa perspectiva ampla, que reconheça as influências das condições ambientais, sociais e afetivas sobre a saúde.

22. Reinterpretar situações do cotidiano que envolvam captação, tratamento, utilização e poluição da água e sua ocorrência natural em diferentes reservatórios, tendo em vista o conhecimento de suas propriedades físicas, químicas e o ciclo da água na natureza.

23. Identificar diferentes manifestações da energia (luz, calor, eletricidade, som) observadas no cotidiano, tanto nos fenômenos naturais, quanto nos equipamentos e aparelhos.

24. Relacionar os usos do solo, nos ambientes rurais e urbanos, aos tipos de terreno, às condições climáticas e à presença de água, reconhecendo as consequências desse uso.

25. Propor atividades adequadas à compreensão científica dos fenômenos naturais e ao desenvolvimento da noção de ambiente sustentável;

26. Propor atividades adequadas para preservar e cuidar do ambiente de forma autosustentável.

16

- O Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores foi instituído por meio da Portaria Ministerial 1043, publicada no Diário Oficial da União em 9 julho de 2003.

- A Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação será constituída nos termos do Edital 001/2003, publicado no Diário Oficial da União no dia 12 de novembro de 2003. As universidades tiveram prazo até 30 de dezembro para apresentar suas propostas e, em abril de 2004, deverão ser firmados os convênios para a criação de 20 centros de formação continuada em todo o País.

- Como parte do Censo dos Profissionais da Educação Básica, foi incluída no formulário uma autorização do profissional docente para que o MEC utilizasse parte dos dados no Cadastro Nacional dos Professores. Esse banco de dados é essencial para o levantamento da demanda real dos programas de formação continuada a serem implementados no primeiro semestre de 2004.

- O professor que não teve oportunidade de responder o Censo ou, em respondendo, não assinou a autorização por uma questão de entendimento ou falta de esclarecimento, poderá comunicar ao MEC a sua anuência pelas seguintes vias:

***Comissão do Sistema Nacional de Formação
Continuada e Certificação dos Professores***

Endereço: Esplanada dos Ministérios, B1 "L", sala 500 - CEP 70 047-901

Brasília - DF - Fax: (61)410 9269

Correio eletrônico: E-mail: cadastradoprofessor@mec.gov.br

- A autorização referida anteriormente não garante ao professor a participação no Exame Nacional de Certificação nem o compromete com o mesmo. A participação do professor no exame será espontânea e voluntária e se dará posteriormente à formação continuada.

- O Ministério da Educação entende que valorizar o professor é uma tarefa inadiável e conta com o apoio e a participação de todos para que se produzam os resultados esperados no prazo mais curto possível.