



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE EPISTEMOLOGIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**ENSINO MÉDIO EM REDE (EMR): REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

RITA DE CÁSSIA MEDEIROS BORGES

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Epistemologia e Práticas Educacionais)

RIO CLARO
SET-2009



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Rio Claro

RITA DE CÁSSIA MEDEIROS BORGES

**ENSINO MÉDIO EM REDE (EMR): REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marcia Reami Pechula

RIO CLARO
2009



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Rio Claro

RITA DE CÁSSIA MEDEIROS BORGES

**ENSINO MÉDIO EM REDE (EMR): REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho, como parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Educação (Epistemologia
e Práticas Educacionais)

Comissão Examinadora

Rio Claro, ____ de _____ de _____

*À minha mãe pelo exemplo de luta e perseverança,
e a quem eu devo muito pelo que sou e tenho.*

*À minha pérola preciosa Giovanna,
por encher a minha vida de alegria e amor.*

*Ao Wilson, meu grande amigo, companheiro,
e eterno amor, pelo incentivo e paciência.*

Aos meus familiares e amigos pelo apoio e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Não poderia, ao final desse trabalho, deixar de agradecer a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a sua realização. Inicialmente, agradeço a Deus pelo dom da vida e por Sua proteção.

Gostaria de agradecer especialmente à minha orientadora, Prof^a Dra. Márcia R. Pechula, por toda a paciência, dedicação, compreensão, pelas sugestões feitas e principalmente por ter se tornado, ao longo de todo o processo, uma amiga, companheira, e conselheira. Sou muito grata aos professores Dr. César D. Leite, pela sugestão significativa feita a este trabalho; Dra. Arlete e Dra Aline, membros da banca, pelas sugestões significativas que contribuíram para o enriquecimento deste trabalho, para o meu crescimento pessoal e amadurecimento profissional.

Manifesto meus sinceros agradecimentos a todos os professores e funcionários do Departamento de Educação, de Pós-graduação, da Biblioteca, enfim todo o Campus, que não mediram esforços em auxiliar, pacientemente, em todos os aspectos para o meu bem estar. Agradeço aos meus amigos de caminhada por todo carinho dispensado: Carlos Felix, pelos inúmeros momentos de alegria e companheirismo; Mellissa Fernanda, companheira especial e ombro amigo nos momentos difíceis; meu amigo Carlos Bocca, pela paciência de me ouvir e contribuir relevantemente para esse trabalho com sugestões e apontamentos; amigos Tânia e Nicolau Motolla, pelo carinho, pela mão amiga e por partilharem comigo de todos os momentos, sempre me dando ajuda e incentivo.

Dedicar-se a um trabalho de mestrado certamente nos leva a ausência no convívio com os amigos e nas relações sociais. Por esta razão, agradeço aos meus familiares, aos meus queridos, sogro e sogra, irmão, cunhados, cunhadas, sobrinhos, primos e tios pelo amor e compreensão da exigüidade de tempo de nos reunirmos. Agradeço também à minha amiga e irmã Júlia Cristina, pela mão amiga que sempre me apoiou e especialmente pela paciência de ler e fazer a revisão de texto com tanto carinho.

Com pesar, sinto não poder compartilhar este momento com meus pais. Entretanto, com minha mãe pude partilhar a satisfação da entrada e início no curso de mestrado. Agradeço pelo exemplo de vida que me deixaram.

E certamente não poderia deixar de agradecer ao meu marido, Wilson, que sempre esteve ao meu lado, não medindo esforços e privações, dispensando sempre seu apoio, sua dedicação, tendo inclusive que abrir mão de seu lazer e descanso para superar minha ausência nos afazeres domésticos e sociais. Muito obrigado.

Agradeço a minha filha, Giovanna, a pérola preciosa que Deus me deu para alegrar, enriquecer e motivar a minha vida, compreendendo minha ausência e me dedicando todo seu carinho. Por fim, gostaria de agradecer a todos aqueles que, apesar de não terem seus nomes registrados nessas linhas, os têm escritos na jornada da minha vida.

Existem momentos na vida onde a questão de saber se, se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Michel Foucault

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é de verificar quais os pressupostos teóricos que embasam o Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, denominado como Ensino Médio em Rede (EMR), e também identificar como esses pressupostos se apresentaram aos professores através das atividades aplicadas no processo de formação. Nesse sentido, fizemos um levantamento acerca das teorias de formação de professores a fim termos subsídios teóricos necessários para realização dessa investigação. Portanto, fizemos um relato do Projeto Pedagógico do Programa EMR e das fichas de atividades da Vivência Formadora que se destinaram para formação dos professores, materiais utilizados para análise dos dados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa onde utilizamos os usos dos termos dos documentos para análise.

Palavras chave: Professores - Formação. Projeto pedagógico. Programa EMR
Pesquisa qualitativa.

ABSTRACT

The theoretical conjectures which were the basis for the High School Continued Teacher`s Training Program – High School Network (Ensino Médio em Rede – EMR) are the main subjects of this research. In addition, we also ascertain how these conjectures were presented to the teachers in the activities of the Instructive Experience (Vivência Formativa – VF). EMR Program was designed for Level II Basic Education Teachers, Coordinators, Technical-Pedagogical Assistants and Supervisors from the Teaching State Network, from 2004 through 2006, sponsored by the State of São Paulo Education Secretary through Pedagogical Standards and Studies Coordination. It is a qualitative research, bibliographical mainly, which uses reference works such as those by Nóvoa, Sacristán, Libâneo, Pimenta. Lüdke and others to analyse the Pedagogical Project of the Program in question and the Instructive Experience Activity Cards in order to attain the objective proposed by this research.

Key words: Teachers - Training, Pedagogical Program. Program (Ensino Médio em Rede – EMR). Qualitative research.

ABREVIATURAS

ATP – Assistente Técnico-pedagógico

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CENP - Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas.

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EMR - Ensino Médio em Rede - Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio.

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização de Cooperação de Desenvolvimento Econômico

PROMED - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

REE-SP - Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo

SEE-SP - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

TrC – Trabalho Coletivo

TrP – Trabalho Pessoal

TSA – Trabalho em Sala de Aula

VE – Vivência Educadora

VF – Vivência Formadora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – A REFLEXÃO COMO CENTRO DA PREOCUPAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL.....	6
3 TRAJETÓRIA PESSOAL	30
4 CAMINHOS PERCORRIDOS POR ESTE ESTUDO	36
5 RELATO DO PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO EM REDE	39
5.1 Apresentação do Programa	39
5.2 Justificativa do Programa.....	40
5.3 Objetivos do Programa EMR	42
5.4 Público Alvo do Programa Pedagógico EMR.....	43
5.5 Participação e inscrições.....	44
5.6 A formação	44
5.7 Material adotado	45
5.8 Conteúdo do CD-ROOM de apoio	46
5.9 Aplicação e desenvolvimento das atividades propostas.....	46
5.10 Avaliações	48
5.11 Certificação.....	48
6 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	50
7 DESCRIÇÃO DA TRAJETÓRIA DO CURSO EMR – “VIVÊNCIA FORMATIVA”	57
7.1 TEMA 1: A Formação do professor no Programa do Ensino Médio em Rede (EMR)	58
7.2 TEMA 2: Professores e alunos: um encontro possível e necessário.	60
7.3 TEMA 3: O currículo da escola média	63
7.4 TEMA 4: O projeto político-pedagógico da escola	66
8 UM OLHAR CONCLUSIVO: Relato de experiência da professora participante para a professora pesquisadora	70
BIBLIOGRAFIA.....	82
ANEXO I – Conteúdo do CD-ROM de apoio.....	93
ANEXO II – Projeto Pedagógico do Programa	100
ANEXO III - Fichas de Atividades – Vivência Formativa (VF)	116

1 INTRODUÇÃO

A globalização, a diversidade cultural que vivemos, os avanços científicos e tecnológicos que, através da mídia, vêm invadindo o cotidiano das pessoas fazem do professor figura indispensável na construção do conhecimento. Ele é colocado hoje, diante de grandes desafios como o da busca constante de formação e informação que as freqüentes mudanças exigem para a prática pedagógica eficiente. Esses fatores podem contribuir positivamente com a sociedade, no que se refere, por exemplo, aos experimentos e sucessos científicos, à pluralidade cultural, às crenças, e tantos outros eventos mundiais, que podem ter impacto negativo quando nos deparamos com a desvalorização do “outro”, com as questões relacionadas ao racismo, à violência contra a mulher, as crianças e os idosos; à desvalorização das profissões, ao desrespeito com as crenças religiosas ou princípios éticos e morais, entre outros.

Todos estes fatos inter-relacionados concorrem para que a Educação proponha o desafio de uma formação que atenda as demandas da atualidade e através de estudos científicos, prioriza a formação continuada, de modo que o professor inserido nesse contexto passe a pensar de maneira mais reflexiva sobre sua prática e encontre formas de adequar os conteúdos às novas propostas de trabalho de modo a construir as competências desejadas. (NÓVOA, 1995, p. 25). Tardif aponta para a importância dessa reflexão quando afirma:

[...] a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho (2000-p. 11).

As reflexões e as adequações que os professores necessitam fazer em suas práticas pedagógicas ante o mundo moderno e os avanços tecnológicos devem estar ligados à construção e valorização de identidades plurais, dos desafios e preconceitos e modelos de concepções pré-fabricados e, ainda, devem ter flexibilidade e abertura para novas possibilidades na construção do conhecimento e

de soluções de problemas (PERRENOUD, 2001, p. 24/25). A ação reflexiva do professor deve estar sempre voltada para a democracia para o bem comum e coletivo.

As afirmações acima nos remetem às limitações da formação inicial que, na maioria das vezes, não dá suporte ao professor para enfrentar os desafios da prática pedagógica cotidiana, que apontam para a necessidade de construção de novos conhecimentos e de enfrentamento do processo de formação permanente. É preciso que esse processo permita responder às exigências cotidianas de saber como fazer, o que fazer, por que fazer e, principalmente, se o conhecimento construído é passível de ser colocado em prática, e se há espaço para inserção da teoria na prática pedagógica cotidiana e as adaptações exigidas pela realidade da prática, uma vez que há prática sem teoria, mas não teoria sem a prática.

Percebendo a importância de o professor estar em constante formação, isto é, de estar sempre em busca de novos conhecimentos, de novas maneiras de aplicá-los em sua prática cotidiana, de tentar sempre encontrar novos caminhos para a solução de problemas, afinal o conhecimento é sua principal ferramenta de trabalho, temos refletido sobre as questões acerca da formação de professores e dos saberes que envolvem essa profissão, pois:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 172).

e mais:

os saberes docentes não correspondem a um conhecimento no sentido usual desse termo; eles se referem muito mais a representações concretas, específicas; são práticas orientadas para o controle das situações, a solução de problemas, a realização de objetivos em um contexto. Trata-se de saberes pragmáticos, isto é, no sentido primeiro do termo, de saberes construídos em contato com as coisas em si, isto é, situações concretas do ofício de professor (TARDIF, 1993b apud PERRENOUD, 2001 p.38)

Assim, o professor deve buscar sempre formar-se, por meio de uma reflexão contínua sobre a sua prática pedagógica, à procura de novos conhecimentos oferecidos por cursos de formação continuada. Pimenta (2006) compactua com essas idéias quando afirma que:

[...] a formação contínua de professores ganhou força, uma vez que aí se explicam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a treinamento ao a capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulando entre as instâncias formadoras (universidade e escolas) (2006, p. 21-22).

Dessa maneira, assistimos nas últimas décadas oferta crescente de cursos de formação continuada ou formação em serviço, o que corrobora a importância da formação docente.

Nóvoa (1995, p. 25), afirma que a formação do professor é um processo, e, como tal, deve ser contínuo não só no aspecto da busca de novos conhecimentos, mas também no da avaliação das próprias práticas, de forma sistemática, bem como a avaliação da relação das políticas educacionais, que influem na formação docente. Não é no acúmulo de informação que se dá o conhecimento, mas no trabalho coletivo, que é um lugar privilegiado da reflexão pedagógica e um lugar de construção e reconstrução da cultura escolar.

Essa formação é um processo individual de apropriação, quando o professor busca transformar o conjunto de informações e de possibilidades de transformação em material de formação, de conhecimento, de organização sistemática, de modo que a formação individual possa “permitir a compreensão da globalidade do sujeito” para que, a partir disso, contribua com uma formação coletiva que se dá na troca de experiências, da partilha, e em que professor passe a exercer o papel tanto de “formando” como o de “formador”.

Através da partilha os professores passam a transmitir tanto os saberes adquiridos dentro da profissão, como aqueles adquiridos fora dela. Para isso, é necessário investir mais nos processos de formação coletiva, de modo que o professor possa desenvolver uma “nova cultura profissional” para produzir saberes e

valores que lhe possibilitem exercer autonomamente a profissão (NÓVOA, 1995, p. 26-27).

Libâneo (2007, p. 10) acrescenta, ainda, que “o professor deve se enquadrar aos paradigmas atuais das necessidades da sociedade, ir em busca da sua formação contínua para atender ao mercado em que está inserido”.

Sabemos que são muitas as propostas de formação continuada, oferecidas aos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo (REE-SP). Na última década, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), através Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) ofereceu cerca de sessenta cursos de formação para esses profissionais das diversas áreas de conhecimento, alguns deles relacionados aos conhecimentos específicos de cada área, e outros aos temas transversais trabalhados pelos professores ao longo de cada ano letivo. Alguns dos cursos seguiram uma proposta de formação continuada, enquanto outros tiveram tempo preestabelecido para início e fim (SÃO PAULO, agosto/2008).

Percebemos um grande incentivo da Rede Pública para que o professor dê continuidade a sua formação, buscando novos cursos. Entre os cursos oferecidos pela SEE-SP, tive a oportunidade de participar do Programa de formação continuada para professores do Ensino Médio, que denominam Ensino Médio em Rede – EMR.

Ao longo do curso, sucederam-me muitos questionamentos, sendo que alguns deles relacionados à minha prática docente, ao mesmo tempo em que senti a necessidade de buscar respostas para algum deles.

Dessa forma, aproveitando esse incentivo oferecido aos professores da Rede Estadual de Ensino, me propus, através de um curso de Pós-graduação em nível de mestrado, tentar responder algumas dessas perguntas. Conseqüentemente, optei por estudar o programa do EMR, pois foi a partir de minha participação no curso, é que passei a refletir sobre o modo pelo qual esses cursos “chegam” até os professores da Rede. O programa se apresentou em moldes bastante diferentes daqueles que já havia participado, anteriormente, o que me conduziu a questionamentos e reflexões que, anteriormente não fazia.

Assim sendo, o presente trabalho recorrem dessa necessidade de resposta as minhas indagações que foram de certo modo, motivadas a partir de minha participação no programa. Após o término do programa EMR, revendo minhas anotações, o material todo que tinha em minhas mãos, relendo os textos contidos no

material de apoio (CD-ROM) é que percebi a relevância de fazer tal estudo. Nesse sentido, busquei com o mestrado, aprofundar minhas reflexões, e também entender de que maneira os cursos de formação continuada são constituídos, idealizados, e mais, como eles se apresentam aos participantes? Quem são os seus elaboradores e qual é o suporte teórico em que eles se sustentam? Queria saber se esses cursos são facilmente aceitos pelos professores, e qual a motivação que eles têm de participar? Esses cursos de formação continuada, como são denominados, são freqüentemente oferecidos aos professores da Rede Pública de Ensino, por meio dos órgãos responsáveis tanto pela formulação, quanto pela aplicação desses cursos aos professores da Rede, seja de forma direta ou indireta¹.

Certamente não serão todas as perguntas respondidas nesse trabalho, haja vista as limitações do fator tempo da pesquisa, as limitações da pesquisadora, aos fatores externos e aos imponderáveis com que as pesquisas sociais se deparam, e que de alguma forma se interpõem e interferem na pesquisa. No entanto, a presente pesquisa tem por objeto a elaboração de um estudo do Programa do EMR - sobre o qual farei a descrição detalhada mais adiante - com o propósito de verificar em quais teorias o referido programa se baseou e de que maneira elas se apresentaram aos professores, por meio dos materiais fornecidos durante o curso. A análise será composta pelo estudo do projeto pedagógico do curso, através dos usos dos termos, além do resgate de minhas anotações pessoais e de minha memória acerca do curso e da leitura que fiz enquanto professora participante.

¹ Forma direta refere-se aos cursos que são ministrados aos professores diretamente pelos formadores da CENP, e indireta, refere-se aos cursos que são ministrados pelos profissionais designados pelas Diretorias de Ensino que foram previamente preparados junto a CENP para tal função.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – A REFLEXÃO COMO CENTRO DA PREOCUPAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

Ao longo dos anos, temos visto nos discursos dos profissionais da educação e até mesmo dos formadores de professores, o uso de alguns termos para se referirem à formação desses profissionais. Essa terminologia, que vem sendo modificada ao longo dos anos está presente no contexto histórico da formação de professores. Parece significativo traçar, antes de qualquer coisa, um panorama das definições dos termos mais utilizados para a formação de professores, haja vista que este estudo pauta-se nas concepções sobre esses termos, que serão utilizados com frequência nesta pesquisa.

Nas últimas décadas, as pesquisas nessa área de formação utilizam diversos termos para expressar o que hoje chamamos de formação de professores, seja ela inicial, continuada ou em serviço. Tais termos foram bastante debatidos e, diversas vezes, mencionados e utilizados em artigos e em vários trabalhos de pesquisa de mestrado e doutorado. Este trabalho não visa deter-se na utilização desses termos, uma vez que esses têm sido exaustivamente explorados. Entretanto, alguns levantamentos feitos por pesquisadores fornecerão suporte para apresentação de um breve panorama dessa terminologia empregada na área de formação de professores pelos estudiosos dessa temática, tais como Tardif, Perrenoud, Nóvoa, Libâneo, Pimenta, entre outros, de forma que possamos compreender melhor a utilização do termo “formação de professores”.

Segundo Bovo (2004, p. 22-24), os termos mais utilizados foram: aperfeiçoamento, educação permanente, treinamento, desenvolvimento profissional, entre outros. A partir da década de 80, houve um crescimento do interesse pela área da formação de professores, período em que começaram a aparecer diversos termos para explicar a importância de o professor ser um profissional em aprendizado e formação contínuos para atender às exigências dos avanços tecnológicos que o mundo globalizado trouxe para nossos dias. No início desse período, essa “formação” era chamada de “reciclagem”, termo que gerou diversos debates, pois se refere a material que pode ser manipulado e que deve, de alguma

forma, ser destruído para passar, portanto, por uma reconstrução, assumindo até, muitas vezes, outra forma que não a original. Assim, o termo foi, de certo modo, substituído e até mesmo “descartado”, pois não seria possível ignorar toda a trajetória de trabalho dos professores ao longo do exercício de sua profissão e, tampouco, ignorar seus saberes, sua prática e suas histórias de vida, para a construção de um “novo” ou até mesmo “outro” profissional, capaz de apagar o passado e recomeçar sua trajetória de outra maneira. Altenfelder (2005, p. 3) também apontou para o uso inadequado desse termo, uma vez que ele traz em si um componente semântico referente aos processos de modificação de materiais; portanto, não deve ser utilizado no contexto da educação.

Hypolitto (2000, p. 101) já apresentava outra visão relativa ao uso desses termos. A autora aponta que versões atuais do dicionário Aurélio trazem o seguinte significado para a palavra “reciclagem”: “atualização pedagógica, cultural, para se obterem melhores resultados”. Contudo, a autora também discorda do uso do termo, já que o mesmo também tem sido usado para a reutilização ou transformação de materiais, não cabendo, portanto sua utilização para “pessoas”.

Após a década de 80, outro termo passou a tomar o lugar da “reciclagem”, o “treinamento” de professores, bastante questionado, pois “treinamento” significa tornar destro, capaz de executar determinada tarefa, e está diretamente ligado à modelagem de comportamento, que abriga em si o entendimento de obediência a algo sugerido ou imposto. A esse termo soma-se o peso de novas formas de comportamento e de reabilitações, não cabendo, portanto, ao professor. Hypolitto (2000, p. 101) também já havia ressaltado o fato de o termo significar “repetição mecânica” e que talvez até poderia ser utilizado na educação pela disciplina de educação física, se a pretensão fosse a de adquirir destreza muscular; mas não serve para referir-se à formação do professor. Percebe-se, deste modo, a inadequação do termo “treinamento” para se falar da formação do professor.

Considerado inadequado à área educacional, o termo foi substituído por outro, “aperfeiçoamento”, que segundo Bovo (2004), também pode referir-se à responsabilidade de completar o que estava incompleto, melhorar, adquirir um melhor grau de instrução, concluir, tornar perfeito, o que é humanamente impossível. Tendo em vista a impossibilidade de se cumprir o que o termo propõe, seu uso tornou-se inadequado e foi também substituído. Hypolitto (2000 - p.102) lembra um

fator importante: no período em que esses termos foram utilizados na Rede Estadual de Ensino, os professores, para poderem “pegar” a carga horária desejada, deveriam apresentar o número de horas em cursos de “aperfeiçoamento” de que participaram ao longo do ano para classificarem-se melhor para as atribuições de aula. Mas o termo também foi descartado, por ser inadequado ao campo da educação.

Entrou nesse rol de definições, a partir de então, a “capacitação”, que tem um componente semântico de responsabilidade e o conceito de tornar capaz, de melhorar, de convencer, de persuadir. Bovo (2004, p. 22-24) ressalta que “o conjunto de significados são apropriados, visto que para exercer a função de educadores é preciso que estes se tornem capazes e adquiram as condições de desempenho próprias da profissão”, mas ao mesmo tempo afirma que o termo não completa o sentido correto, pois os profissionais da educação não devem nem ser persuadidos nem convencidos de idéias. É necessário que esse profissional saiba lidar com os diversos saberes e conjunto de saberes, analisando-os, conhecendo-os, criticando-os, ou até mesmo aceitando-os, mas por meio de análise crítica própria e racionalidade.

Esses e tantos outros conceitos utilizados para referência à formação de professores parecem estar presentes no cotidiano escolar, seja nos discursos dos profissionais da área pedagógica ou nos da área administrativa.

A terminologia mais recente utilizada no campo educacional é: formação de professores, formação docente, formação continuada ou formação em serviço, ou, ainda, educação continuada, termo que, na visão da autora, seria o mais adequado entre todos os outros, pois se refere “a uma prática social de educação mobilizadora de todas as atividades e de todos os saberes profissionais”. No termo “formação de professores” está subentendido o processo de continuidade de uma ação, seja ela durante a formação inicial, que dura em média quatro anos, seja ela continuada, aquela em que o profissional (o professor) passa por um processo contínuo de formação por toda a sua vida, para melhor se adequar às exigências do mercado (BOVO, 2004, p. 22-24).

Tanto para Hypolitto (2000) quanto para Altenfelder (2005), essa terminologia é bastante nova e ainda se encontra em fase de adaptação, tornando-se um verdadeiro desafio para o campo da pesquisa. Hypolitto (2000 p. 102) afirma: “[...] a busca por fórmulas de reconhecida eficácia para o aprimoramento profissional

continua em andamento. Permanecem os propósitos, mas alteram-se as nomenclaturas e conceitos [...]”. O conceito de formação continuada tem uma concepção subjacente que se refere a um processo que se prolonga por toda a vida e, segundo Bovo (2004), necessita ser um processo de aquisição de novos saberes e novos conhecimentos que não se limitam a um período curto de tempo.

Nesse sentido, será feito aqui um levantamento dos aspectos mais relevantes apontados por especialistas da área sobre “formação de professores” e “formação continuada de professores”. São eles: Nóvoa, Sacristán, Pimenta, Libâneo, Schön, Perrenoud, Ghedin, Popkewitz, Tardif, Guimarães, Lüdke, Freitas, Torres, Sarti, entre outros, que servirão de base teórica para a investigação proposta nesta pesquisa, quanto à verificação dos pressupostos teóricos em que se pauta o Programa EMR. Fizemos a opção por essa base teórica, devido à intensificação, nos últimos anos dos debates acerca do assunto, não só da formação, mas também das políticas educacionais que permeiam a área, com o objetivo de regular e normatizar o processo de formação docente em âmbito nacional, seja ela inicial ou continuada. Assim, é possível, também, evidenciarem-se os fatores pessoais, institucionais e profissionais, responsáveis pelo desenvolvimento não só da profissão de professor, mas também da educação escolar.

Antonio Nóvoa, especialista e pesquisador na área de formação de professores, além de vários outros autores já citados tem se dedicado aos assuntos voltados para o tema, oferecendo grandes contribuições e, de certa forma, exercendo influência no âmbito da formação, não somente nos países europeus e norte-americanos, mas em todo o mundo, principalmente nos países que buscam a melhoria da qualidade de ensino.

Para atender às necessidades do mercado em geral, a escola deve acompanhar o contexto econômico de seu país, uma vez que a educação, como já mencionamos anteriormente, é a grande responsável pelo desenvolvimento de um país. As reformas educacionais acontecem à reboque das necessidades no âmbito dos contextos sociais, políticos e culturais do país; porém, Popkewitz (*apud* Lüdke 1999, p. 280) afirma que esses aspectos não devem ser os pilares principais para uma reforma da educação. Existem outros fatores a serem considerados importantes para a tomada de decisão de uma reforma na educação. Devem-se considerar os aspectos que compõem a escola e a vida dos professores. Segundo Menga Lüdke (1999), não é possível uma reforma na educação sem a participação,

a aceitação e a colaboração dos professores, mesmo porque sem elas uma possível reforma ou mudança não apresentaria resultados satisfatórios.

Concordando com Lüdke quanto à importância dos professores na participação e aceitação de uma reforma, Nóvoa (1995) faz outro apontamento importante quanto ao paradoxo da figura do professor, que, de um lado sofre o descrédito da profissão, a perda de identidade, a desvalorização dos seus saberes, entre outros fatores e de outro lado, se encontra nos discursos políticos e sociais como um pilar importante, responsável pelo desenvolvimento do país e pela construção do futuro, além de aparecer frequentemente e com certa importância nos discursos acadêmicos e sociais. Nesse caso, colocam-se em posições opostas à condição real do professor e a responsabilidade a ele atribuída.

Gimeno Sacristán (2006) também afirma a presença do professor na preferência da investigação científica, aparecendo na maioria dos discursos acadêmicos. Ele, porém, faz uma ressalva quanto a essas pesquisas: “Diz-se que fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes” (SACRISTÁN, 2006, p. 81). Para o autor, as produções acerca da formação de professores ainda não conseguiram atingir a essência dos problemas nela existentes, devido à distância existente entre os discursos acadêmicos e a realidade do professor no exercício de sua profissão, sendo muitas vezes responsabilizada pelo insucesso da escola.

São muitos os aspectos ligados ao insucesso escolar, os quais apontam para uma crença geral de que o professor é o responsável principal por esse insucesso. É uma crença exagerada, porque atribui toda a responsabilidade aos professores que, entretanto, não têm autonomia para transformarem, sozinhos, as questões negativas relacionadas à educação, como, por exemplo, a tomada de decisões, a participação na formação dos currículos, entre outros aspectos importantes para uma mudança efetiva nessa área, como afirmam Nóvoa, Libâneo, Sacristán, Pimenta, entre outros.

Dessa maneira, não podemos atribuir aos professores a responsabilidade absoluta por acertos e erros cometidos pelo sistema educativo, uma vez que temos que lidar com diversas situações que influenciam uma nova mudança, tais como as relações de poder, as leis, os saberes, a formação do currículo, questões voltadas para a aprendizagem, o espaço escolar, entre tantos

outros elementos, uma vez que tais aspectos dependem de profundas mudanças na sociedade, na escola, e nos profissionais que vivem cercados por pressões de sistemas e naturezas diversas, conforme Nunes (2005, p. 125).

Outro fato importante apontado como responsável pelo insucesso escolar, como já tem sido exaustivamente apontado pelas pesquisas, refere-se às falhas na formação inicial do professor, principalmente no que diz respeito à qualidade, que levam o professor a enfrentar os desafios da sala de aula, muitas vezes totalmente despreparado. Esse é um dos fatores que, certamente, apontam para o aumento na oferta dos cursos de formação continuada.

Só nos últimos cinco anos, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), através da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), ofereceu aos professores da Rede Estadual de Ensino oito (8) cursos de formação continuada, tais como Rede do Saber, Letra e Vida, Keep Learning, entre outros, divididos em sessenta e três (63) oficinas, à escolha do professor. A duração dos cursos variava entre o mínimo de trinta (30) horas (oficinas) até os mais longos, com duração entre dois e quatro anos; aqueles em nível de mestrado e doutorado incentivados pela SEE-SP desde 2005, com oferta de bolsas aos professores da Rede Estadual de Ensino (SÃO PAULO, 2004).

Os cursos de formação continuada em nível de mestrado e doutorado, não objetos desse estudo, mas cuja menção aqui tem a intenção de esclarecer as questões da formação continuada, exigem do professor que recebe benefício de bolsa uma permanência no cargo/função pelo prazo mínimo de dois anos após o término do curso, com entrega da dissertação/tese para recebimento de incentivo financeiro do governo do estado. Espera-se, com essa medida, que o professor, após ter adquirido novos conhecimentos, possa contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

Uma das causas de se estabelecer esse vínculo se deve, certamente, à questão da evasão profissional, que ocorre devido aos baixos salários, à falta de identidade e à desvalorização da profissão. Ao estar mais bem qualificado, o professor, geralmente, é valorizado, abandonando, assim, o exercício do magistério na rede estadual, em busca de melhores salários e de reconhecimento profissional, que pode ocorrer na rede particular.

Entre os sessenta e três cursos/oficinas oferecidos aos professores, encontra-se o Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino

Médio – Ensino Médio em Rede, que é o objeto deste estudo e que será descrito com mais riqueza de detalhes posteriormente. Os índices de oferta desses cursos/oficinas apontam para uma tentativa de melhorar a qualidade de ensino e de sanar as questões das deficiências apresentadas na formação inicial, como já mencionamos. Percebemos, diante de tais fatos, que o Brasil, assim como outros países emergentes, vem buscando novas formas de melhorar a qualidade do seu ensino, pois esse fato não ocorre somente no Brasil, mas também em todos os países do mundo. Vê-se que há uma crise mundial no setor educacional nas últimas décadas, conforme aponta Lüdke (1999).

Na Europa, a profissão docente também passa por momentos delicados, como o da racionalização e a privatização do ensino, sistemas adotados por uma política neoliberal que, de certa forma, solucionam questões emergenciais relacionadas à falta de profissionais da educação no mercado de trabalho. Entretanto, acabam deixando outros problemas sem solução, como, por exemplo, a qualidade da formação do professor que, sabemos, acarreta uma fila de outros problemas ligados à má formação como, por exemplo, o despreparo para lidar com as necessidades da prática pedagógica cotidiana, entre outros.

Um fator importante e delicado resultante desse modelo político e econômico neoliberal refere-se a questões relacionadas aos saberes dos professores que se encontram abalados, pois há várias correntes que valorizam os saberes dos especialistas da educação e mas não levam em conta os saberes dos professores. A pesquisa na área da educação prega a autonomia, a qualificação científica dos professores, reformas educativas que buscam maior legitimidade da profissão; em contrapartida, as políticas educativas buscam controlar os professores, as avaliações, os conteúdos e os resultados de trabalho escolar. Esses fatores colocam em risco a aplicação da autonomia proposta pelos especialistas (Lüdke et. al, 1999, 280-282).

Outra questão importante relativa à formação de professores refere-se aos investimentos do Banco Mundial (BM) no setor e no modo de tratar as políticas públicas nesse segmento. Há um interesse maior por parte do BM em financiar os cursos de curta duração, ou em exercício, os chamados cursos de formação continuada ou formação em serviço, em detrimento dos investimentos em cursos de formação inicial, haja vista os baixos custos de investimentos necessários para a realização dos mesmos. Estudos feitos pelo próprio BM apontam para uma

rentabilidade maior desses cursos de curta duração ou em serviço, porque os custos são significativamente mais reduzidos.

Verifica-se, então, que os discursos dos economistas imperam sobre os discursos dos especialistas da educação, que visam aspectos importantes de uma boa formação como, por exemplo, a qualidade dessa formação que, na maioria das vezes, nos cursos de formação continuada é questionada ou, ainda, esquecida. Conforme Siqueira (2004, p. 147), o documento do Banco Mundial de 1999, referente ao setor educacional, aponta para uma visão puramente comercial, em que os países tomadores dos empréstimos para o setor educacional são chamados, inclusive, de “clientes”. Para os executivos do BM, a educação é “entregue” como um pacote de uma mercadoria encomendada. Nesse caso, a educação, segundo as Agências e Órgãos financiadores, não faz parte de um direito humano e social, mas é produto descartável ou até mesmo entregue “em casa” por preços acessíveis.

Segundo a autora, os “pacotes” de formação continuada propostos pelo Banco Mundial, oferecidos a baixos custos através de cursos de “treinamento rápido”, não geraram bons resultados, porque os órgãos financiadores é que ditam as regras aos países tomadores dos empréstimos. A visão do documento do BM para educação é que ela deve ser fragmentada em fases e passos graduais, estabelecidos pelo próprio Banco. Essas questões levam-nos a refletir sobre o papel da qualidade desses cursos e, até mesmo, sobre a situação do professor que se submete a ele.

Pimenta (2006) faz um apontamento bastante significativo sobre a formação continuada de professores, dizendo que é preciso um novo olhar para ela, já que não se pode reduzi-la a simples condição de tentar solucionar as falhas da formação inicial e, tampouco, oferecer formas de “capacitar” os professores para a solução de problemas cotidianos de sua prática docente; pois, segundo ela, a formação continuada deve estar alicerçada numa formação de qualidade, em que teoria e a reflexão sobre a prática se constituam peças importantes, de forma que as instituições formadoras, tanto universidade como escola, estejam integradas, proporcionando a ligação entre teoria e prática.

[...] a formação contínua de professores ganhou força, uma vez que aí se explicam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz a

treinamento ao a capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulando entre as instâncias formadoras (universidade e escolas) (PIMENTA, 2006 p. 21-22).

Garcia (1995) aponta para o fato de que o conceito “reflexão” tem sido tão utilizado e popular nas pesquisas científicas da última década no campo da formação de professores, que até se torna difícil encontrar estudos que não incluam, de alguma maneira, o conceito de “reflexão”, que ela deve contribuir para “criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores” de forma que se justifique a aplicação do conceito “reflexão” nos cursos de formação de professores.

Nóvoa (1995) já apontava para o fato de que a formação deve promover a perspectiva crítico-reflexiva, de modo que o professor se torne autônomo de seu pensamento e seja capaz de buscar a autoformação, investindo em si mesmo como forma de construção de sua identidade profissional, para que ela estabeleça uma conexão estreita entre componentes de mudança e práticas pedagógicas.

Na visão de Lüdke (1999), segundo os especialistas da educação, seria fundamental que os professores pudessem fazer opções por esses cursos, mas, na maioria das vezes, isso não acontece. Torres (1998) mostra, também, que os resultados dos cursos de formação em serviço, como ela os denomina, seriam muito mais satisfatórios se tivessem a participação dos professores, tanto na definição das políticas, quanto na dos programas desses cursos. No entanto, há resistência por parte dos professores, que afirmam que sempre se lhes apresenta um “pacote” de reforma ou de formação: “outro curso de formação? Quem está oferecendo o curso? De onde vem? Se é ‘lá de cima’ eu não faço. Não quero nem saber.” Segundo Lüdke (1999), o desejo dos professores de uma reforma na educação e a forma como eles estão preparados para enfrentá-la muitas vezes são responsáveis pelo insucesso na aplicação de novas propostas de mudanças e reformas educacionais. Muitas condições rejeitadas pelos professores poderiam ser aceitas se eles participassem da elaboração dos conteúdos dos cursos a partir de consulta prévia sobre suas necessidades. Porém, segundo a autora, parece que as coisas caminham para o lado oposto.

Há ainda outro ponto importante referente à aplicação de recursos investidos pelo BM nos países do Terceiro Mundo ou para os em desenvolvimento. Segundo Lüdke (1999), principalmente no que diz respeito à formação básica, esses investimentos se baseiam em pesquisas feitas por especialistas da educação do Primeiro Mundo, onde a realidade e as necessidades são completamente diferentes, havendo, portanto, uma grande distância entre os discursos dos especialistas internacionais e os dos especialistas nacionais ou regionais. Os problemas e as soluções pensadas baseiam-se nos modelos dos países desenvolvidos. Muitas vezes, os moldes da educação seguidos no Brasil são os mesmo que os dos países desenvolvidos, que quase nunca foram bem-sucedidos, mas, que, ainda assim, são os escolhidos.

Tendo o Brasil seguido esses moldes, vemos que o fator “qualidade” dos cursos não entra muito no mérito da escolha dos modelos. Devido à baixa qualidade da formação e evasão profissional, uma vez que os salários não são atrativos para a manutenção do professor na atividade profissional, o país teve de repensar seus modelos de formação. Foi necessário promover ações para atender às demandas devido a escassez de professores em diversas áreas de ensino. Algumas ações foram tomadas como medidas de formações emergenciais, a fim de suprir a falta desses profissionais no mercado de trabalho, conforme Freitas (2003). Os cursos chamados de emergenciais se destinaram a uma formação complementar², que, apesar de não estarem no foco desta pesquisa, são, no nosso entendimento, importantes para a compreensão dos processos de formação de professores, pois exercem, de certo modo, influência nessa área. Além dos cursos emergenciais, estão nesse “pacote” os cursos de formação continuada, uma vez que o Brasil também passa por questões delicadas quanto à qualidade dessa formação (FREITAS, 2003).

Tendo adotado o modelo político europeu de formação, o Brasil passa pelos mesmos problemas, não somente no que se refere à qualidade da formação, ou das questões relacionadas com o ponto de equilíbrio entre teoria e prática, como também na forma de encontrar meios de adaptar essa formação às necessidades de um país ainda em desenvolvimento, com todas as limitações e problemas que lhe

² Formação complementar – profissionais de outras áreas como engenheiros, economistas, advogados cursam as disciplinas relacionadas à licenciatura para exercerem a função de professores.

são inerentes, sem contar que a realidade político-social e financeira do nosso país é completamente diferente da dos países de Primeiro Mundo (TORRES, 1998, p.146). A autora salienta, ainda, que a maioria das propostas de formação feitas pelo Banco Mundial tem como base as teorias produzidas pelos autores dos países de Primeiro Mundo, bem como pelos bancos e agências internacionais, gerando-se, portanto, um grande abismo entre a realidade nacional e o discurso internacional. Esses modelos apresentam, ainda, realidades educacionais dos países desenvolvidos que nem sempre tiveram sucesso.

Problemas, soluções e modelos de desenvolvimento educativo são assim pensados e propostos com base em enfoques e modelos dos países desenvolvidos, sem que se tenha informação completa e atualizada sobre como funcionaram naqueles países, onde muitas vezes não obtiveram êxito. Conhecer de perto esses processos ajudaria no sentido de tomar consciência de que, em várias dessas frentes hoje vistas como inovadoras e como um passo adiante, os países em desenvolvimento estão indo enquanto os desenvolvidos estão já voltando (TORRES, 1998, p. 146).

Sabemos que a mundialização/globalização gerou um impacto relevante na educação mundial, principalmente no que diz respeito às estratégias de reformas educacionais relacionadas com a formação de professores. Algumas reações se deram por conta desse impacto. A primeira delas é a “reforma fundada na competitividade”, na intenção de se obter um aumento na economia de escala, através de aperfeiçoamento da mão de obra, qualificando os jovens para o mundo do trabalho. A segunda é a “reforma fundada nos imperativos financeiros”, de forma que haja uma redução dos custos do orçamento público e das rendas privadas, reduzindo-se as despesas em ambos os setores (público e privado) quanto ao financiamento da educação e da formação. Neste caso, percebemos que o discurso dos economistas impera sobre a qualidade dos cursos de formação continuada, quando se coloca a redução de gastos (as questões financeiras) à frente da qualidade da educação. Outra reação importante refere-se às reformas baseadas na equidade, em que se busca um nivelamento das classes sociais, através de um aprimoramento da capacidade de educação, como peça chave para a redução da desigualdade social (CARNOY, 2002, p. 55).

Todas as reformas educacionais influenciam, obviamente, a área de formação de professores. De acordo com a OCDE (Organização de Cooperação de

Desenvolvimento Econômico), “[...] aprimorar a qualidade da educação tornou-se uma verdadeira prioridade e, neste aspecto, o papel dos professores é primordial [...] é por eles e através deles que a reforma pode ser bem-sucedida” (OCDE *apud* Carnoy, 2002, p.60). A OCDE ainda aponta a necessidade de uma formação continuada para manter as competências e os interesses em uma contínua valorização da profissão.

Temos, de um lado, um discurso de valorização e de importância na área da formação de professores, apontados por Carnoy (2002), e também, anteriormente, por Nóvoa (1995), como fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino e do desenvolvimento de um país; do outro lado, temos o discurso dos órgãos que regulam essa formação, através da redução dos gastos públicos com a educação. Como já vimos, são vários os fatores de interferência no campo da formação de professores. Além das questões das políticas públicas que “ditam” as regras do jogo, temos os discursos dos especialistas, apontando para outros fatores que influenciam a formação. Nóvoa (1995) chama atenção para racionalização e privatização que constituem um processo de controle externo da profissão e integram uma intenção política que define os professores conforme critérios de um saber técnico, gerando, dessa forma, uma separação entre teoria e prática e uma ambigüidade de suas relações com o saber.

Além dos fatores apontados, Tardif (2000, p. 6) ressalta que as pesquisas sobre formação feitas pelos pesquisadores europeus parecem estar voltadas para a “vida dos professores”, levando em conta suas histórias, tanto profissional quanto pessoal, suas crenças; enfim, fatores baseados na experiência dos professores, na intenção de não os reduzir a meros transmissores de conhecimentos e saberes produzidos por “outros”, mas como sujeitos participantes dos processos de formação, seja ela inicial ou continuada.

O autor salienta que o conhecimento não é privilégio dos pesquisadores e especialistas, sugerindo que os pesquisadores, ao produzirem conhecimento, devem levar em consideração o interesse dos professores, seus pontos de vista, suas necessidades, sua forma de linguagem como questões importantes e de suporte para suas pesquisas. Tardif considera o conhecimento/saber do professor a chave para a prática pedagógica e sugere que o currículo abra espaços para que esses conhecimentos sejam aplicados na prática cotidiana do professor. Para ele, a formação do docente voltada somente para o ensino de disciplinas e metodologias

são fragmentações do saber/conhecimento de unidades autônomas fechadas e que surtem pouco impacto na formação, pois não condizem com a realidade da profissão no seu cotidiano.

Ele ressalta outro aspecto importante das pesquisas que é o do “saber”, que, segundo ele, caracteriza-se pelos saberes: saber-fazer, competências e habilidades. Ele também levanta diversos questionamentos em torno dessa temática como, por exemplo, o modo como esse saber se dá, quais os saberes dos professores e como acontece a formação inicial e continuada deles. O saber tem se constituído uma preocupação relevante no campo da pesquisa científica nessa área de formação nos últimos trinta anos. Os especialistas da educação têm se empenhado em definir o conhecimento dos professores, pois esse é a base do trabalho docente.

Segundo Tardif, os professores têm conhecimentos adquiridos e mobilizados ao longo de sua prática pedagógica, com a experiência do trabalho e das tarefas do cotidiano. Para ele, os docentes são sujeitos com esse conhecimento e que, devido ao lugar que ocupam no espaço escolar em relação aos outros agentes, acabam por se tornar os responsáveis pelo ensino. No entanto, o especialista ressalta que os professores não devem se restringir à aplicação dos saberes produzidos por especialistas e pesquisadores, pois uns atuam fora do campo escolar, outros jamais atuaram na escola, e, portanto produzem saberes às vezes muito distantes do cotidiano da escola e da prática pedagógica do professor. Tardif propõe que seja dado espaço para o saber dos professores no currículo escolar.

[...] um professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2000, p. 230).

Para ele, reconhecer o professor como sujeito do conhecimento seria admitir que o trabalho dele exige conhecimentos específicos, provenientes de sua própria prática pedagógica e que sua formação deveria se basear, em boa parte, no conhecimento produzido por ele próprio. A escola deveria ser o lugar onde os

professores pudessem opinar e contribuir com a própria formação, seja ela proveniente da universidade, a continuada ou a de qualquer outro lugar. Os pesquisadores, segundo Tardif, deveriam voltar sua atenção para os professores, reconhecendo neles não somente o seu objeto de pesquisa, mas indivíduos capazes de produzir saberes passíveis de aplicação no cotidiano da sala de aula.

As pesquisas dos especialistas americanos e europeus têm apontado para caminhos distintos. Enquanto na América do Norte pesquisadores têm dirigido seus olhares para os processos pelos quais os professores transformam seus conhecimentos em ações sobre sua prática e como se dá a interação desses conhecimentos com os alunos, na Europa, os pesquisadores têm-se inspirado em visões mais construtivistas e sócio-construtivistas, para identificar os processos de negociações, ajustamentos, estruturações dos conhecimentos dos professores dentro de um contexto educacional, em que interajam com os alunos através das disciplinas escolares, dos programas, dos projetos da escola, entre outros, levando em conta as histórias de vida dos professores, suas crenças, enfim, fatores baseados na experiência deles, com o intuito de não os reduzir somente a meros transmissores de conhecimentos e saberes produzidos por “outros”, mas o de concebê-los como sujeitos participantes dos processos de formação, seja ela inicial ou continuada, segundo Tardif (2000).

Gauthier (*apud* Guimarães 2006, p. 48-50) aponta para um conjunto de saberes da profissão necessários à prática pedagógica. Ele os divide em três posições: o primeiro, relacionado ao fato de uma crença em torno do “basta o professor saber o conteúdo para exercer uma boa profissão”, reduzindo a profissão a um ofício sem saberes; o segundo, está relacionado com o tecnicismo, que conforme o autor “[...] constitui um saber técnico, eminentemente apriorístico, de caráter aplicativo, sem relação com a atuação do professor; [...] saberes sem um ofício, sem lastro, sem correspondência com a realidade”; e o terceiro, ligado ao fato de a profissão docente ser formada por diversos saberes que necessitam ser construídos, integrados, articulados e utilizados através da prática da profissão. Essa concepção de saberes adquiridos através da prática, presente nas literaturas das últimas décadas, relaciona-se com a abordagem do professor reflexivo, proposto por Schön (2000), na década de 80.

A contribuição de Schön para o campo da formação de professores foi bastante significativa, especialmente quando o autor destaca a importância da

reflexão sobre a ação, pois a profissão docente trabalha, constantemente, com incertezas, conflitos, particularidades e desafios, cujos conhecimentos devem ser produzidos na ação, durante a prática pedagógica, levando-se em conta resultados de reflexões anteriores. Shön (2000) chama esses conhecimentos de tácitos, pois são provenientes de uma epistemologia da prática, que aponta para a necessidade de se conhecer como e onde esses saberes são produzidos, incorporados e utilizados.

Tardif (2000) já havia também levantado questões relacionadas com o saber, apontando para quatro saberes profissionais: os temporais, aprendidos através das histórias de vida; os plurais e compostos, relativos à cultura escolar, a conhecimentos disciplinares e pedagógicos, conhecimentos dos livros, da experiência profissional, de uma tecnologia ou teoria de ensino. São saberes plurais e compostos, pois “os professores perseguem objetivos diferentes que exigem habilidades diferentes. São objetivos ligados ao controle do grupo, à motivação, à atenção diferenciada a determinados alunos”; os personalizados e situados, não formalizados, cheios de histórias de vida, e não envolvidos com a maneira de ser do professor. Esses saberes são construídos durante a prática, em situações específicas, e têm como suporte os recursos pessoais, as experiências do outro. Por último, Tardif fala dos saberes que trazem as “marcas do humano”, quando o professor é aquele que tem uma percepção fina para ver o aluno como um ser individual, com características pessoais.

Para o especialista, ser professor envolve uma produção de saberes específicos, que necessitam ser incorporados e utilizados no exercício da prática docente, e deve ter como base, tanto os conhecimentos práticos, como os conhecimentos teóricos e especializados, que devem ser adquiridos ao longo de sua formação. No entanto, o professor deve ser capaz de administrar esses saberes de forma que possa transformar os conhecimentos teóricos para aplicá-los de acordo com o contexto de ensino, com a realidade de seus alunos. O autor revela, também, que o conhecimento dos professores deve estar voltado para a solução de problemas, para a adaptação de novas situações. Para isso, Tardif (2000) propõe que os professores estejam sempre em busca de uma formação contínua, pois são os responsáveis por sua prática pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, Perrenoud (2001, p. 25) afirma que o professor é um ser com autonomia dotada de competências e saberes específicos e

especializados da profissão, legitimados pela universidade. Os seus conhecimentos provêm de sua prática, e os professores são capazes de relatá-los e explicitá-los oralmente. Para ele, o professor deve saber lidar com os diversos tipos de saber, sejam eles provenientes de sua prática pedagógica ou de teorias produzidas por especialistas, colocando-os em prática, dentro de uma situação contextualizada. Eles sabem lidar com a diversidade e os desafios apresentados no dia-a-dia, na sua prática pedagógica; ou seja, para o autor, o professor deve ser o “profissional da situação”, aquele que deve saber “jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos que não seja reverente e independente, mas ao contrário, seja crítica, pragmática, e até mesmo oportunista” (PERRENOUD, 2001, p. 25).

Nessa mesma perspectiva, Sarti (2009) afirma que as exigências de competências no trabalho docente acabam por exigir do professor uma nova postura frente ao seu trabalho cotidiano. Nesse modelo de profissional, o “[...] novo professor, deve ser, portanto, mais flexível e sensível às mudanças e deve, sobretudo, atuar com maior autonomia e responsabilidade na busca de soluções para os problemas que atingem a escola.” (SARTI, 2009, p. 9).

Evandro Ghedin (2006) havia apontado, anteriormente, para alguns problemas referentes à formação de professores que limitam sua formação, . baseando-se somente na epistemologia da prática. O autor ressalta que, apesar de Schön ter contribuído significativamente para a área da formação com sua teoria sobre o professor reflexivo, não se pode basear a formação de professores somente na teoria da epistemologia da prática, uma vez que essa se apóia em um tecnicismo da formação, norteador por um positivismo pragmático que, segundo o autor, “negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos docentes” (GHEDIN, 2006, p.129). O autor levanta outro aspecto da epistemologia da prática, que já, num segundo movimento, propõe que a reflexão sobre a prática leva o professor a uma “autonomia emancipadora da crítica”, pois a epistemologia da prática restringe o campo da autonomia.

A autonomia, segundo o autor, só é possível com a emancipação crítica, uma vez que “a reflexão crítica emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula, pois se constitui num contexto de uma sociedade de classes” (GHEDIN, 2006, p. 230). Essa afirmação de Ghedin deixa claro que a reflexão crítica do professor para ser fator importante na transformação da prática pedagógica não pode deixar de lado o contexto social em

que ela acontece e onde estão inseridos professor, aluno e escola. O ser humano é dotado de reflexão contínua, desde o início da sua existência, mas há diferenças e diversos graus de reflexão, os quais dependem dos contextos históricos, sociais, políticos que acabam por influenciar, mudar ou transformar a sua prática ou seu fazer ser.

Apesar de Ghedin não discordar da importância de a formação de professores ser pautada no paradigma da reflexão crítica, ele aponta um problema que se evidencia nesse tipo de formação é que, na maioria das vezes, esse modelo de formação não consegue responder a todos os desafios que um professor tem de enfrentar durante sua prática pedagógica.

Outra crítica apontada por Ghedin (2006) à teoria da epistemologia da prática é que, em um determinado momento, esgotam-se as teorias acerca dessa temática, e os professores já não conseguem resolver os problemas que os cercam na prática cotidiana. Tanto a formação inicial do professor quanto os cursos de formação continuada parecem não dar conta de responder às necessidades que ele enfrenta no cotidiano da sala de aula, sendo muito difíceis mudanças efetivas na prática pedagógica. A partir do momento em que se valoriza o saber adquirido da prática em detrimento da teoria, faz-se com que ambas se percam, pois uma depende da outra para que haja uma verdadeira e efetiva mudança. O autor propõe que, ao pensarmos em formação, devemos pensar numa epistemologia da práxis, em que prática e teoria andem associadas e conectadas, afirmando que a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste. A atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas, mas não as próprias coisas. Acrescenta que a dissociação entre teoria e prática leva a uma alienação, pois é na relação estabelecida entre prática e teoria que se constrói o saber docente associado ao seu contexto histórico.

Ghedin (2006) salienta que o saber/conhecimento e a prática pedagógica não podem ser pautados somente na experiência, na aquisição do saber que vem da prática, ignorando os demais saberes e outras formas de construção desse saber, provenientes de outros campos como, por exemplo, o espaço escolar, o contexto social em que ele acontece. Na visão de Schön (2000), o conhecimento é tácito e inerente à prática; não acontece com ela, mas está imbricado na ação. O autor afirma, porém, que a prática exige um constante exercício de vaivém nos

diversos planos de trabalho, que geram saberes e conhecimentos provenientes de sua ação e que passam a ser assegurados a partir do momento em que há uma consciência crítica de todo o processo de sua prática pedagógica inserida em um contexto sócio-histórico, em que o professor exerce o papel principal e é o responsável pela transmissão do saber produzido.

a experiência docente é o espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. O conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico) (GHEDIN, 2006, p. 135).

Outro aspecto importante apresentado por Ghedin refere-se à impossibilidade de se restringir a prática pedagógica e a reflexão sobre ela ao espaço da sala de aula. É preciso ultrapassar as barreiras das quatro paredes desse espaço de ensino, pois, senão, teríamos o que Giroux (*apud* GHEDIN 2006, p.135) diz que, ao limitar a reflexão sobre a ação docente, pode-se deparar com elementos insuficientes, no que diz respeito à compreensão teórica, que condicionam a prática profissional.

Quando se fala em reflexão, é preciso inserir o contexto em que essa ação acontece, sua historicidade, para que o educador seja capaz de se colocar diante dos problemas, uma vez que o conceito tem sido, segundo Garcia (1995), utilizado de modo indiscriminado, principalmente no campo da formação de professores que, através de determinadas atividades propostas, utilizam-se da reflexão. Nesse sentido, é necessário estar atento ao significado que essa “reflexão” propõe.

Para o autor, há níveis diferentes de reflexão: o primeiro é o de refletir sobre a ação, durante a realização dela; o segundo, significa refletir sobre o planejamento da ação, aquilo que se pretende fazer ou, ainda, o que já foi feito, destacando-se a reflexão sobre o conhecimento; e o último, significa refletir sobre a própria prática, levando em consideração a análise ética e política da prática. Nesse último caso, o autor destaca a importância dela na formação do professor, uma vez

que ela é responsável pelo desenvolvimento da consciência crítica, principalmente quanto ao que se pode ou não fazer, compreendendo os limites sociais, ideológicos e culturais.

Segundo Ghedin, a teoria crítica vai além de uma definição de reflexão única e exclusivamente pessoal. Ela se torna, na verdade, uma reflexão também social e política, que leva o educador a entender como se organizam e se estruturam as sociedades, suas formas de controle, seus interesses de classe, e mais, passa a tomar consciência dos fatos com o propósito de se emancipar das formas de domínio, responsáveis pelo controle do pensamento e das ações dos professores. É através desse pensamento que o profissional se livra da ignorância através da reflexão crítica pela qual se constrói o conhecimento/saber da profissão e de si próprio, pois “o ato de conhecer torna-se uma habilidade de captar as coisas e os seres no seu processo dinâmico de manifestação radical, no horizonte cotidiano em que se dá a experiência da vida” (GHEDIN, 2006, p. 142).

Essa reflexão constante deve proporcionar ao professor uma desconstrução/desinstalação de si, tirando-o do comodismo recorrente da rotina cotidiana de trabalho, estimulando-o a buscar novos significados capazes de transformar sua prática de trabalho. Sem essa reconstrução e, principalmente, sem a desinstalação do sujeito, que provoque essa transformação, não se pode dizer que a reflexão crítica é ponto importante na questão da formação de professores. Ela só se torna importante se proporciona mudanças de comportamento.

Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno desse nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo (GHEDIN, 2006 p.143).

O autor destaca que o processo da reflexão crítica não acontece ocasionalmente, mas é obtido pelo entendimento que o professor passa a ter da vida durante o processo de sua existência. Por esse motivo, deve ser uma ação cotidiana e tem de acompanhar o sujeito por toda sua vida. Desse modo, os cursos de formação continuada de professores devem promover no profissional a capacidade de reflexão crítica de sua prática pedagógica para que ele possa reconhecer as condições sociais capazes de estabelecer e influenciar essa prática.

Nóvoa (1992) faz uma distinção entre dois modelos de formação continuada: um estrutural e o outro, construtivo. O modelo estrutural se fundamenta na racionalidade técnico-científica, com controle sobre a frequência e o desempenho do professor nesses cursos; tem caráter instrutivo, porque remete à transmissão de conhecimentos e informações. Muitas das agências que promovem esses cursos de formação continuada se deparam com a falta de retorno desse modelo de curta duração, pois os resultados nem sempre são os desejáveis, principalmente no tocante às mudanças esperadas. Segundo esse autor, os professores não olham com bons olhos para as instruções teórico-científicas, pois na grande maioria, elas não condizem com a prática cotidiana. Quanto ao modelo construtivo, esse se dá de maneira interativa e reflexiva, onde todos, tanto formadores, quanto formandos, interagem de forma a contribuir para a formação, assumindo responsabilidade pela solução de problemas práticos da ação cotidiana. Nesse modelo, teoria e prática articulam-se de forma efetiva.

Libâneo (2002) concorda com o fato de que a reflexão deve fazer parte do cotidiano do professor e revela que, no espaço escolar, produz-se tanto o saber do professor, quanto o do aluno. Ressalta, ainda, que os saberes produzidos pelos acadêmicos nem sempre refletem questões positivas na formação do professor. Muitas vezes, pelo fato de esse saber ser produzido fora do espaço escolar, ou seja, fora da prática pedagógica, e não refletir a realidade da escola nem a da prática. Portanto, há um distanciamento entre discurso acadêmico e prática pedagógica. O autor revela que muitos especialistas apreciam pesquisas que envolvem professores; porém, não conseguem produzir uma teoria que forneça subsídios para uma mudança da prática pedagógica ou mesmo para uma tomada de consciência por parte dos professores em relação à necessidade de reflexão sobre sua prática pedagógica.

Para ele, quanto mais se fala em qualidade de ensino, mais parece aumentar a fragilidade da aprendizagem e mais se perde a qualidade almejada. Melhor dizendo, quanto mais se adotam novas políticas, novas organizações pedagógicas e curriculares, tanto mais os objetivos principais da escola vão se distanciando de seu foco principal. Nesse sentido, aumenta a responsabilidade atribuída ao professor quanto à qualidade de ensino, cujo baixo nível não pode ser atribuído apenas ao docente porque persiste o paradoxo da sua formação : de um

lado, a política preocupada com a questão de sua formação, de outro, um rebaixamento e uma degradação dessa profissão.

A produção teórica, na concepção de Libâneo (2002), não consegue responder aos anseios e necessidades dos professores, que, por sua vez, parecem não entender a linguagem dos teóricos os quais, muitas vezes, estão preocupados em produzir críticas aos sistemas políticos, organizacionais e educacionais, ou, ainda, em tornar de difícil acesso aos professores à teoria produzida. Dessa maneira, a linguagem acadêmica acaba contribuindo muito pouco para a formação dos professores.

Boa parte dos professores (filósofos, sociólogos, psicólogos e até especialistas do ensino de disciplinas) desconhece a necessidade de que suas disciplinas se convertam em saberes pedagógicos, ou se recusam a isso, pelo que formulam conteúdos distanciados dos problemas concretos das salas de aula, empobrecendo a especificidade desses saberes, muitas vezes substituídos pela discussão de temas fragmentados – linguagem, interdisciplinaridade, diversidade cultural – dissociados do campo conceitual da pedagogia e da didática e por isso mesmo, resultando em visões reducionistas. O problema não está nos temas, está na fragmentação ou viés com que são apresentados (LIBÂNEO, 2002, p.16).

O autor complementa sua afirmação dizendo que muitos formadores de professores não estão devidamente preocupados em produzir teorias que contribuam para a área. Vários deles estão mais preocupados com a própria carreira, com a produção científica, muitas vezes distante da realidade da escola, dificultando, assim, o acesso direto dos professores a essas teorias que pouco contribuem para a reflexão crítica sobre a prática docente.

Existem, ainda, outros fatores problemáticos relacionados à profissão, quando se aborda a questão da formação de professores: os baixos salários, a identidade profissional comprometida, a desvalorização, a precariedade e a evasão profissional em busca de melhores rendimentos, como já apontamos anteriormente. Então, os cursos de formação contribuem pouco para a melhoria da qualidade de ensino e para a mudança das práticas dos professores, que, desmotivados e descontentes, rejeitam qualquer mudança (Libâneo, 2002).

Outro ponto importante apontado anteriormente por Nóvoa (1992) remete a que o professor enfrenta uma intensificação do trabalho com o aumento

das tarefas escolares cotidianas e conseqüente sobrecarga de atividades. Além do mal estar gerado pela intensificação do trabalho, o professor acaba cumprindo somente as tarefas diárias no aguardo de que os especialistas da educação lhe digam o que fazer. Assim, há uma depreciação da experiência do professor, adquirida de sua prática pedagógica, além da perda de identidade.

A intensificação do trabalho do professor foi pontuada por Laurencetti (2008), quando ela aponta que as mudanças havidas na estrutura familiar e nas instituições sociais acarretaram, juntamente com a imposição de projetos pedagógicos e os diversos “programas prontos” do Estado, conseqüências bastante prejudiciais ao desempenho do profissional docente, quando comparado com o do docente tradicional de outrora. A constatação é que a estruturação da escola atual sobrecarrega o trabalho do professor, levando-o a desequilíbrios emocionais e estresse, exigindo cada dia mais dele. A autora ainda esclarece que “a intensificação tem algumas características: destrói a sociabilidade, aumenta o isolamento e dificulta o lazer” (LAURENCETTI 2008, p. 6).

Nas entrevistas apresentadas no seu trabalho, a autora cita vários depoimentos, um dos quais reproduzimos para explicitar a imposição dos diversos projetos do Estado, “jogados” para as escolas em temas para serem trabalhados com os alunos em períodos posteriores ao do planejamento. Os temas apresentados não fazem parte do rol de conteúdos trabalhados pelo professor naquele momento, de modo que ele tem de fazer um recorte do conteúdo programado, inserindo o “novo projeto” ditado pelo Estado. Não há como se recusar a participar dos projetos, haja vista terem sido “impostos” por instâncias superiores – Diretorias de Ensino; Secretaria da Educação, Cenp, entre outros.

Retomando o pensamento de Nóvoa (1992), o autor afirma que a formação de professores deve estimular o seu desenvolvimento pessoal, articulado com os projetos da escola, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, e deve dar aos professores autonomia de pensamento a fim de promover e facilitar formas de “formação participada”. Para ele, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista na construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (1992, p.25). Deve-se, na opinião dele, valorizar também a história de vida do professor de modo que ele possa encontrar uma interação entre vida pessoal e vida profissional.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes (Nóvoa, 1992 – p. 25).

Para Nóvoa (1992, é necessário que o professor participe da formação do currículo da escola e tenha espaço aberto para uma reflexão partilhada com seus colegas, pois a troca de saberes e de experiências adquiridas na prática pedagógica firma os espaços de formação, de modo que o próprio professor exerça a função de formado e formador. Uma mudança na educação, tanto em termos de qualidade de ensino, quanto do ponto de vista do resgate da profissão, só será possível quando a escola valorizar o saber da experiência do professor, proporcionando momentos de troca entre eles. Segundo Nóvoa, a formação está indissociavelmente ligada à 'produção de sentidos' sobre as vivências e experiências de vida dos professores.

O referido autor (1992) destaca que as práticas de formação continuada são importantes para a aquisição de novos conhecimentos e de novas técnicas, mas tendem a consolidar um distanciamento entre os professores, de forma que as práticas parecem transmitir saberes fora da realidade da profissão. O que realmente deve importar em uma formação de professores é a valorização de modelos de formação que estimulem a reflexão, através de uma conscientização dos professores para que eles mesmos busquem a própria formação e contribuam para uma política educativa e participem da sua implementação.

As teorias de Nóvoa serão alguns dos pilares da investigação deste trabalho, uma vez que elas parecem atender melhor aos anseios e às necessidades dos professores. Diversas pesquisas no campo da formação apontam para os anseios dos professores de terem suas vozes ouvidas, principalmente quanto à participação na implementação dos currículos, no encontro de um espaço na escola para trocas de experiências com os colegas, na participação e produção do projeto pedagógico da escola, enfim nas decisões das ações que envolvam a sua prática para que, dessa forma, se resgatem os valores profissionais tão almejados por eles. Enfim, pretendem que sua identidade seja garantida, que se sintam como "peça" importante na formação e no desenvolvimento do país para deixarem de ser

somente “peças” de discursos acadêmicos, políticos e sociais. Perguntamos, então, se o projeto proposto pelo Programa do EMR vislumbra tal proposição.

Especialistas na formação de professores, juntamente com os órgãos responsáveis pela Educação no país, têm envidado esforços na tentativa de melhorar a qualidade de ensino e de proporcionar aos professores novas oportunidades de formação, priorizando, na última década, essa etapa da educação, conforme a LDB Lei nº 9.394 de 1996, e a DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O Ensino Médio é foco principal, porque é considerado o período intermediário entre a educação básica e a superior, quando o aluno estará diante da tomada de decisão referente ao mercado de trabalho, como também à continuidade dos estudos. Nesse sentido, a SEE-SP, na tentativa de atender a essas exigências, propõe, como curso de formação continuada, o EMR, objeto deste estudo, destinado aos professores da Rede Estadual.

3 Trajetória pessoal

Parece-me oportuno neste trabalho, fazer um relato de minha trajetória na educação, enquanto professora atuante na Rede Estadual de Ensino, em formação contínua, uma vez que a idéia de realizar esse estudo surgiu dos diversos questionamentos por mim vivenciados ao longo da minha carreira docente do ensino Fundamental e Médio da Rede (REE-SP).

Embora seja difícil falarmos de nós mesmas, posso assegurar que falar da minha profissão é motivo de orgulho e prazer, apesar dos desafios e das dificuldades que nós, professores, temos de enfrentar no dia-a-dia. No início da carreira, fui professora eventual e, depois, substituta permanente, até o fim do ano. A condição de professora substituta não me realizava, não bastava. Queria mais, queria ter minhas próprias turmas e poder desenvolver um trabalho com os alunos, desde o início até o fim do ano letivo, sem ter de aplicar atividades avulsas e muitas vezes desconectadas do que havia sido proposto nos planos de ensino pelo professor efetivo da classe. Enquanto professores eventuais ou substitutos, não temos acesso aos planos de ensino, e só ficamos sabendo em que parte do conteúdo o professor se encontra, quando ele próprio nos deixa o material preparado para aula, ou, ainda, quando o coordenador nos “comunica” qual conteúdo devemos trabalhar.

Quando isso ocorre com certa antecedência, fica mais fácil preparar a aula de acordo com a proposta e o plano do professor efetivo do cargo. No entanto, quando os professores eventuais são avisados de última hora, para suprirem a falta do professor responsável pela sala, é preciso ter em mente a matéria a ser aplicada, o que nem sempre condiz com a necessidade e tampouco com a proposta pedagógica. Essa situação é bem pontuada por Sadalla quando diz:

O dia-a-dia do professor nem sempre lhe traz situações conhecidas a fim de que possa posicionar-se diante delas. Muitas vezes é necessário improvisar, tomar decisões imediatas que sejam eficientes. [...] O cotidiano do professor é constituído de uma sucessão de micro decisões, as quais, muitas vezes, levam-no a deparar-se com situações a serem gerenciadas imediatamente, tendo pouco tempo para refletir simultaneamente à ação (1998 p.35).

Esse não é um fato que ocorre somente com o professor eventual ou professores contratados. Os efetivos também se deparam com a necessidade de tomar decisões imediatas, principalmente para atender aos “projetos” que vêm das Diretorias de Ensino, da SEE, da CENP, não inseridos no planejamento do professor, interrompendo, dessa maneira, o curso normal de sua programação. Além disso, na maioria das vezes, esses projetos estão desvinculados do conteúdo que o professor está trabalhando no momento. Ele, então, tem de fazer uma adaptação para dar significado ao novo conteúdo inserido no contexto dos alunos. Os professores devem estar preparados, também, para lidar com indisciplina, violência, desrespeito, que o expõem a situações delicadas, caso ele não tome a decisão esperada pelos alunos.

Nessa mesma perspectiva, temos a afirmação de Rosa (2004), no que diz respeito às situações imprevistas e sujeitas ao ‘meio’, que nesse caso, é a sala de aula, onde estão imbricados valores, regras, regimentos, modos de ser dos alunos, do professor, entre tantos outros aspectos que influenciam a prática pedagógica, levando o professor a ter de lidar com todas essas situações simultaneamente, sobretudo no que diz respeito ao ‘fazer’ e ao ‘conhecer’.

[...] perseguição do domínio dos imponderáveis, dos acasos, dos imprevistos, ou seja, da infidelidade do meio, na dimensão gestonária ampliada e intensificada – no ‘conhecer e *fazer tudo*’ e/ou no ‘*fazer* e conhecer *tudo*’ – por parte de cada trabalhador, dimensão essa que é a materialização da densificação no uso de si. [...] essa perseguição da infidelidade do meio, a imposição da adequação entre trabalho prescrito e trabalho real, tal qual se intenta fazer a adequação entre os ‘conteúdos’ do primeiro com os ‘conteúdos’ dos conhecimentos formais prévios nas atividades de ensinar e, por conseguinte, na aprendizagem e formação (ROSA, 2004 p. 229).

As atividades desconectadas do conteúdo básico programado, contido nos planos de ensino da disciplina, às quais eu não tinha acesso, eram dadas, muitas vezes, de forma aleatória, sem conexão de significado com as aplicadas pelo professor efetivo da disciplina, e que se apresentava para o aluno como uma “atividade brincadeira” ou até mesmo “tapa buraco”, como muitos costumavam chamar. Para o aluno, não havia necessidade de se empenhar e, tampouco, assumir compromissos no cumprimento das tarefas, pois essas tarefas não faziam o menor sentido, como também não faziam para mim. Entretanto, era a única ferramenta

disponível para eu trabalhar. Desse modo, baseada na afirmação de Rosa (2004, p. 229-230), é necessário que, diante de tal situação, o professor encontre na sua prática, através do que lhe é determinado pelo 'meio', a adequação do trabalho real através do encontro entre o conhecimento teórico e a experiência lhe traz.

No início de minha prática docente, não enfrentei problemas com os conteúdos disciplinares, pois cursei uma faculdade que me propiciou formação sólida. Contudo, aplicar o que havia aprendido na minha formação inicial tornava-se uma dificuldade e um grande desafio, já que eu parecia fazer parte de dois mundos completamente diferentes: o da teoria e o da prática, que, na maioria das vezes, não se comunicavam. As indagações surgiram enquanto aumentava cada vez mais o prazer de estar na sala de aula. Assim, percebi que valiam as palavras de Sadalla (1998, p. 28-29), quando ela afirma que os professores utilizam muito mais os conhecimentos que têm de sala de aula, do que os advindos das teorias e dos modelos de ações que a ele foram transmitidos durante sua formação inicial.

Após dois anos trabalhando como professora eventual, tornei-me efetiva no cargo, por concurso público, em 2000, na disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, na REE-SP, na mesma escola que já vinha lecionando, o que, de certa forma, facilitou implementar um novo trabalho. Muito embora, por falta de material adequado, ou, às vezes, por ter uma classe com um número de alunos incompatível com o que havia aprendido nas teorias sobre o Ensino de Língua Estrangeira, cometi muitos erros no início, mas também tenho a certeza de que acertei e decidi buscar mais.

Fui em busca de uma formação sem caráter momentâneo, mas que me desse suporte pra ir além, para continuar sempre em formação, e mais, onde eu pudesse entender melhor a relação entre teoria e prática. Através de algumas disciplinas cursadas na Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, na Unicamp, nos anos de 1999 e 2000, principalmente aquelas voltadas para a formação de professores, tive ali o primeiro contato com a temática e percebi que a teoria pode e deve ser aplicada na prática pedagógica do professor, adequando-se à realidade de seu trabalho cotidiano, pois ela dá o suporte necessário, à reflexão crítica como elemento importante do cotidiano do professor, para que ele possa buscar sempre por uma formação que lhe traga subsídios para as mudanças. Tenho interesse por vários temas na área da educação, porém, os que me têm levado a fazer reflexões

mais profundas são os relacionados às práticas pedagógicas, aos saberes e à profissão docente.

Ao longo desses anos, tanto nos meus estudos em nível de extensão, de especialização, de pós-graduação, bem como nas participações em cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado ou até mesmo na troca de experiências e na partilha de idéias nos HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) da escola e, ainda, nas conversas com os colegas durante os intervalos, fui levada a buscar respostas mais concretas para essa temática. Esse é um pensamento que comunga com a teoria de Nóvoa (1995, p. 30), quando o autor fala da necessidade do desenvolvimento profissional, seja ele coletivo ou individual, e que ele deve ser capaz de fornecer subsídios para que os professores possam definir o percurso de suas carreiras, conquistar o reconhecimento de seu trabalho, e, conjuntamente com seus colegas resgatar o prestígio e a valorização da profissão.

Nessa trajetória, pude compartilhar das mesmas aflições de muitos colegas diante das dificuldades enfrentadas diariamente no exercício da profissão, não somente sob o ponto de vista da insatisfação e da desvalorização do trabalho, como também o da dificuldade que muitos têm quanto ao domínio dos conteúdos disciplinares e das práticas pedagógicas.

Ghedin (2006, p. 142) também conhece essa questão e é sensível a ela. Ele nos conforta quando afirma que "...no processo de construção do conhecimento amadurecemos com os nossos sofrimentos, mas também com as alegrias das descobertas que vamos fazendo de nós mesmos, do mundo e dos outros". Essas foram algumas das razões pelas quais me propus a buscar respostas para as questões das minhas reflexões acerca da formação do professor, dos saberes da profissão, da prática pedagógica, entre tantas, como a de realizar este trabalho, a partir do qual tenho a expectativa de encontrar algumas respostas.

Sabemos que são muitos os aspectos relacionados ao insucesso da profissão docente e da educação em geral. Alguns estudos estão direcionados para a vertente das políticas públicas; outros, para as questões da alfabetização, da psicologia entre outros; porém, a formação de professores, os saberes docentes e as práticas pedagógicas têm sido a perspectiva de muitos especialistas em educação nas últimas décadas.

No estágio atual de seu processo de profissionalização, os professores enfrentam uma crise, decorrente da desvalorização do magistério e, principalmente, do reduzido grau de reconhecimento da importância dessa profissão na sociedade. Os cursos de formação de professores, tanto em nível inicial quanto contínuo, têm estado na pauta dos debates e discussões entre especialistas da área, inclusive dentro do próprio Estado, que é um dos principais articuladores para o sucesso e reconhecimento da profissão.

Estudiosos e especialistas das mais conceituadas universidades, como Nóvoa, Libâneo, Sacristán, Pimenta, Lüdke, entre outros, têm se empenhado em colaborar com pesquisas na área de formação de professores e com o processo de profissionalização. Os discursos acadêmicos procuram apontar possíveis caminhos para mudança da realidade atual em que se encontram os professores e sua imagem na sociedade. Com olhares às vezes divergentes, às vezes similares, vai se produzindo um grande número de pesquisas na área; porém, por mais que essas venham contribuir para a melhoria na educação, mudanças efetivas com resultados concretos de uma nova cultura escolar, uma “nova” identidade profissional, melhores salários para os professores com o reconhecimento da profissão como fundamental para a sociedade, ainda parece estar um pouco distante de ser alcançado (NÓVOA, 1995, p. 15-21).

A questão da formação de professores passou a ser de meu interesse desde o momento em que comecei a participar dos cursos de formação continuada da Rede (REE-SP). Sempre me questionei a respeito de como esses cursos eram oferecidos e até mesmo absorvidos pelos professores.

Como professora de inglês, percebi, através do depoimento de alguns colegas e do meu olhar superficial e pouco experiente, que as inquietações dos professores de línguas estrangeiras apontavam, na maioria das vezes, para os fatores lingüísticos, para o domínio dos conteúdos disciplinares. Desde então passei a me questionar sobre as dificuldades que os professores têm enfrentado em sua prática pedagógica cotidiana e sobre o que os move a participar de um curso de formação continuada. Quais seriam, então, as contribuições teóricas e práticas que esses cursos de formação têm oferecido aos professores com essas dificuldades? Quais teorias servem de base para tais cursos e qual a leitura que os professores têm feito desse tipo de formação? Acredito que todas essas questões não poderão

ser respondidas neste trabalho, mas são elas que realmente me impulsionaram a realizar esta pesquisa.

Dessa maneira, ao assumir a empreitada de buscar os pressupostos teóricos do programa, pude satisfazer a um desejo pessoal e partir para uma trajetória de pesquisa na intenção de tentar evidenciar a importância da teoria, da reflexão crítica e da formação continuada como suportes para o professor entender melhor as questões relacionadas com a sua prática pedagógica cotidiana e, talvez, até ajudá-lo a encontrar soluções para os problemas comumente enfrentados em sala de aula.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo verificar em quais pressupostos teóricos o Projeto Pedagógico do Programa EMR está embasado e como essas teorias se apresentaram aos professores através das atividades aplicadas pelo EMR.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS POR ESTE ESTUDO

Sabe-se que não é tarefa simples determinar, dentro de uma pesquisa, as abordagens metodológicas que serão utilizadas como processo de análise dos dados que ela se propõe a fazer. Posso até dizer que se trata de um desafio para o pesquisador.

Essa pesquisa é qualitativa. Ela surgiu com as ciências sociais para auxiliar na investigação dos fatos sociais, uma vez que as pesquisas quantitativas estão voltadas para as análises numéricas e não conseguem responder a todas as necessidades de investigação nas áreas sociais. As ciências sociais se preocupam com a análise das comunicações, sejam elas formais ou informais, enfatizando a descrição, a indução, a teoria fundamentada (BAUER e GASKELL 2004).

Procurei com este trabalho evidenciar os pressupostos teóricos que possivelmente deram embasamento teórico à Proposta Pedagógica do Programa do EMR, bem como analisar os documentos utilizados como atividades propostas pelo curso, a fim de verificar de que maneira as teorias se apresentavam aos professores por meio dos materiais adotados. Além dos estudos dos materiais, apresento um relato de experiência, num primeiro momento, enquanto professora participante do curso e, posteriormente, como pesquisadora também desse mesmo curso.

Para tal estudo, segui os seguintes passos: primeiramente selecionei todo o material que recebi como participante do curso. Separei, então, o material impresso (composto pelo projeto pedagógico do curso, pelas fichas de Vivência Formativa (VF), que se destinavam à formação do professor, e pelas fichas de Vivência Educadora (VE), que se destinavam à aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos através das fichas de atividades da VF em práticas pedagógicas na sala de aula com os alunos. Também fazia parte do material, as mídias (recebidas juntamente com o material impresso), compostas por um CD-ROM de apoio. A mídia continha textos de apoio que deveriam ser consultados em horários fora do HTPC (horário destinado à formação coletiva dos professores).

Em segundo lugar, fiz uma leitura prévia de todo material, na intenção de identificar quais seriam aqueles que deveriam ser selecionados para a minha proposta de investigação. Selecionei a proposta pedagógica do Programa EMR e todas as fichas de atividades da Vivência Formativa referentes à primeira e à

segunda fases do programa (2004 a 2006), que se encontram em anexo a este trabalho, e que entendemos constituir toda a base dos objetivos, das justificativas e dos alicerces em que o EMR se apoiou.

Depois disso, fiz um levantamento das obras/teorias voltadas para a formação de professores e formação continuada, com seleção de textos de diversos autores que têm se destacado nas pesquisas da área como, por exemplo: Nóvoa, Pimenta, Libâneo, Zeichner, Sacristán, Sarti, Ghedin, entre outros; textos publicados em livros, periódicos e bibliotecas virtuais, que fundamentaram teoricamente essa pesquisa como auxiliar nos procedimentos de análise dos dados, identificando, através dos estudos dos termos da Proposta Pedagógica do Programa, quais as teorias em que a proposta se baseou e de que maneira as teorias foram apresentadas aos professores, na aplicação das atividades do EMR.

Com o estudo dos usos dos termos, fui à busca das teorias que possivelmente serviram de embasamento para o programa e se apresentaram aos professores por meio das fichas de atividades. Nessa minha trajetória, retomei alguns momentos de participação das atividades, para que isso pudesse me auxiliar na leitura de como se deram os momentos de formação e de que forma eles foram recebidos pelos professores.

De posse da proposta pedagógica do programa EMR, fiz uma descrição detalhada do que foi o Programa do EMR, a quem ele se destinou, seus objetivos e suas justificativas, o material utilizado na aplicação do programa, o tempo de duração e a maneira pela qual se deram as avaliações e a certificação. Feito isso, parti para a descrição das fichas de atividades que compuseram a segunda etapa de análise deste estudo, fazendo também uma descrição detalhada das atividades que compunham a Vivência Formativa, dividida nos quatro temas propostos.

Terminado o processo de descrição e uma primeira leitura dos documentos, iniciei uma segunda fase de leitura dos documentos, agora de maneira mais crítica e investigativa a fim de poder, então, analisar os documentos por meio dos usos dos termos, uma vez que as teorias que dão sustentação ao referido programa não se apresentavam de forma explícita no corpo dos documentos analisados.

Por fim, executei todos os procedimentos metodológicos descritos, passando para a análise dos dados com descrição dos resultados obtidos pela

pesquisa, tanto pela análise feita da proposta pedagógica, quanto da análise das fichas da VF.

A análise empreendida no estudo pautou-se, primeiramente, nos estudos bibliográficos sobre formação continuada de professores, sobretudo aqueles desenvolvidos nos últimos anos por Nóvoa, Pimenta, Libâneo, Sacristán, Ghedin, Lüdke, Guimarães, entre outros. Utilizei também anotações pessoais, registradas durante o curso e recordações das conversas travadas com os colegas durante as vivências. Chamarei esse último recurso de “diário de memória”. Dessa forma, o relato de minha experiência, que compõe o Capítulo 9 deste trabalho, apresentou a leitura que fiz do Programa enquanto professora, meu impacto ao receber a notícia de que um novo curso chegaria até nós na escola e a minha participação nesse curso.

Após relatar minha experiência enquanto professora, descrevo minha experiência como pesquisadora, apresentando as mudanças ocorridas durante o processo de investigação, as minhas leituras a respeito desse programa, sob uma nova perspectiva, e as contribuições que esse estudo trouxe para minha vida profissional.

5 RELATO DO PROGRAMA DO ENSINO MÉDIO EM REDE

5.1 Apresentação do Programa

O Programa de Formação Continuada para professores do Ensino Médio, também denominado Ensino Médio em Rede (EMR), foi um programa de formação continuada para os professores da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica Nível II, apresentado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), das escolas estaduais de Ensino Médio Regular, sob supervisão da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), e financiado pelo Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) através de convênio entre a SEE, com o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sob a gestão da Fundação Vanzolini.

As descrições a seguir basearam-se nos documentos do Ensino Médio em Rede, tais como: Projeto Pedagógico, Regimento do Programa Fase I e Fase II e nas fichas de atividades do Programa na área de Códigos e Linguagens.

A princípio, o Ensino Médio tinha como objetivo formar o aluno para dar continuidade a seus estudos ou, então, para habilitá-lo ao exercício de uma profissão mais técnica, sendo que o Ensino Fundamental nível II era considerado como o término da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 35, instituiu o Ensino Médio como parte da educação básica, considerado, efetivamente, como a “etapa final dessa educação básica”, a partir da qual o aluno constrói sua identidade. A escola passou a priorizar a formação do estudante do Ensino Médio de forma mais geral, e não de forma tão específica como anteriormente. A partir dessa nova exigência da LDB, o Governo Federal instituiu, através da Resolução nº 3 de 26 de junho de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), priorizando, dessa maneira, esse ciclo da formação escolar do aluno, de modo que este se prepare para a construção de competências básicas, para a produção de conhecimentos e participação do mundo da cultura, da ciência, da arte e para o mundo do trabalho.

Dessa maneira, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), através da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), e com apoio financeiro do Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED), por meio de acordo firmado com esses órgãos e inclusive com o Ministério da Educação (MEC) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com a gestão da Fundação da Vanzolini, ofereceu aos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo (REE/SP) um curso de formação denominado Ensino Médio em Rede (EMR) - Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio.

5.2 Justificativa do Programa

O Projeto Pedagógico do Programa EMR apresenta algumas justificativas baseadas nos seguintes argumentos: o primeiro aponta para a necessidade de dar ênfase ao EM, uma vez que este carece de melhorias e de investimentos nesse nível de ensino, a fim de atender às necessidades de mercado; o segundo, para o aumento considerável da oferta de vagas para o EM, em função da melhoria obtida no Ensino Fundamental, conforme dados levantados pelo Censo Escolar de 2002, motivada, sobretudo, por aspectos como a implantação do Programa de Progressão Continuada, a correção de fluxo, entre outros fatores sociais e econômicos, facilitando o acesso dos jovens ao EM; o terceiro remete à carência de mão-de-obra com melhor qualificação escolar, fazendo com que jovens que não estavam mais freqüentando a escola, ou, ainda, aqueles que pertenciam a grupos sociais antes excluídos passassem a ter a oportunidade de retorno à escola para dar continuidade aos estudos conforme o Projeto Pedagógico (2004 p. 2-3); o quarto e último argumento aponta para a urgência (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM) de se repensarem as diretrizes gerais que dirigem o nível médio de ensino, sem que sejam esquecidos os fatores que influenciam o ensino-aprendizagem como, por exemplo, os avanços tecnológicos e técnico-industriais que, desde a década de 80, vêm promovendo mudanças radicais na área do conhecimento/razão do qual passou a ser foco primordial nos processos de desenvolvimento em geral.

A proposta do Programa reforça o fato que, nesta nova visão de “educação básica”, o aluno passa a ter assegurado seu direito de cidadão apto a

aprofundar, solidificar e, ainda, ampliar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, além de se preocupar com o aperfeiçoamento do educando enquanto pessoa humana, assegurando-lhe o direito ao aprendizado e à ampliação de seus conhecimentos (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004, p. 2-4).

O Programa entende que, sendo o Ensino Médio considerado a etapa final de uma educação de caráter geral, ele deve estar voltado para atender às demandas do mundo moderno e para a construção das competências básicas necessárias, de modo que o educando seja ele próprio o construtor de seu conhecimento, participando do universo das ciências, da cultura, da arte e, inclusive, do mundo do trabalho, pois o mundo contemporâneo exige do ser humano um desenvolvimento enquanto “sujeito em situação”, ou seja, a pessoa deve estar preparada para atender às necessidades do cotidiano, em quaisquer situações.

Diante de tais desafios, a SEE – Secretaria do Estado de Educação apontou para a intenção de desenvolver uma política educacional que incentive o *empreendedorismo*:

O estudante desse nível de ensino tem enfrentado enormes desafios, sobretudo em relação à sua própria sobrevivência, em função da dificuldade de se inserir no mercado de trabalho. A instabilidade produtiva decorrente dos avanços científicos e tecnológicos e da globalização econômica exige do jovem uma atualização contínua. Assim, uma das funções da escola média deve ser a de contribuir para que esse jovem adquira habilidades e competências para aprender de modo autônomo e ter condições de criar e recriar sua própria condição no mundo. Desenvolver o pensamento sistêmico, a criatividade, a capacidade de encontrar dados e transformá-los em informações e meios para tomar decisões, enfrentar problemas e fazer proposições são competências que capacitam para a ação e, portanto, conceber, decidir e realizar em diferentes situações de desafio (PROJETO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA EMR – 2004 – p. 3).

Dessa maneira, o Projeto Pedagógico do EMR justifica a implementação desse programa para os professores da Rede, afirmando “a importância de que o empreendedorismo está presente também na ação dos próprios educadores” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2004 - p. 4).

O Projeto Pedagógico se apoiou em questões voltadas à formação continuada de professores, ressaltando aspectos que justificaram a aplicação do referido projeto na Rede Estadual de Ensino Público dentro de uma perspectiva de

formação coletiva, devido aos insucessos anteriormente apontados pelas políticas públicas do sistema de formação continuada individual, sem vivência coletiva dos agentes escolares com a comunidade escolar, conforme apresenta o próprio Projeto Pedagógico do Programa.

A princípio, percebeu-se a necessidade de haver um envolvimento entre os agentes educacionais. Devido às diversas funções que eles devem exercer e sendo imprescindível o preparo para atenderem às exigências da profissão, as políticas públicas apontam que determinadas ações de formação, na maioria das vezes, são deficitárias, apresentando resultados pouco significativos, principalmente quando isoladas, pois não conseguem produzir as mudanças necessárias.

Outra característica apontada pelo Projeto como importante para uma boa formação está relacionada com as equipes escolares, que precisam estar envolvidas na formação, para que possam contribuir de forma eficaz para a consolidação de espaços de trabalho coletivo.

5.3 Objetivos do Programa EMR

O objetivo geral do Programa foi o de delinear um plano de formação que pudesse desencadear algumas ações voltadas para a elaboração e implementação de uma matriz curricular de formação, que pudesse gerar discussões acerca das características especiais das propostas curriculares do Ensino Médio, enfatizando a questão da leitura e da escrita, inclusive com a intenção de melhorar o processo de gestão da escola de modo a adequar seus espaços pedagógicos. Enfim, propôs a melhoria e a qualidade de ensino.

De modo específico, propôs conduzir os agentes envolvidos, ATPs, e professores-coordenadores a aprofundarem a capacidade de perceber e diagnosticar com mais eficácia a realidade escolar, na intenção de fazê-los produzir uma análise crítica da proposta pedagógica das escolas, de modo que pudessem orientar, de forma mais eficaz, os professores, e estes pudessem delinear propostas de intervenção com o foco voltado para o planejamento escolar, principalmente para o trabalho de compreensão e produção de textos.

Também teve como objetivo propiciar discussões para que os professores fossem capazes de fazer um diagnóstico da realidade de suas unidades escolares para avaliar tanto seu projeto político-pedagógico quanto seus programas

curriculares nas diferentes áreas do conhecimento, voltadas para o planejamento escolar, sem perder de vista que o foco dos trabalhos deveria estar na compreensão e produção de textos. O Programa almejou desenvolver competências leitoras e escritoras dos profissionais que atuavam como educadores do Ensino Médio, e dar suporte para que esses professores também desenvolvessem nos alunos as mesmas competências.

Desejou, ainda, promover a integração dos professores em uma perspectiva interdisciplinar, a fim de fortalecer as equipes escolares e gerar mudanças satisfatórias nas práticas pedagógicas, bem como promover conhecimentos e utilização além da discussão quanto à aplicação de novas tecnologias de comunicação e informação, através das diversas mídias, tanto na formação do próprio professor quanto em sua prática pedagógica.

Pretendeu, inclusive, promover integração entre os professores das diversas áreas do conhecimento, partindo do aspecto interdisciplinar para uma discussão sobre o projeto pedagógico, a fim de promover um fortalecimento das equipes escolares de modo que possam respaldar as mudanças das práticas pedagógicas. Além disso, o Programa EMR almejou possibilitar aos professores o conhecimento para a utilização das novas tecnologias de comunicação e de informação, partindo do uso das diversas mídias interativas, através da discussão de seus usos como processo de continuidade para a formação da prática educativa (Projeto Pedagógico EMR, 2004 – p. 4-5).

5.4 Público Alvo do Programa Pedagógico EMR

O Programa destinou-se aos professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, aos professores coordenadores (PC), aos assistentes técnico-pedagógicos (ATPs) e aos Supervisores de Ensino (SE). Participaram efetivamente do Programa, conforme dados apresentados pela CENP, 60.000 professores de Educação Básica Nível II, contando com professores efetivos e contratados, atuando no Ensino Médio; 4.500 professores coordenadores (PC); 340 professores assistentes técnico-pedagógicos (ATPs) que atuam nas oficinas pedagógicas junto às Diretorias de Ensino, dando suporte pedagógico às unidades escolares e 90 supervisores de

ensino, que atuam também nas Diretorias de Ensino dando suporte às unidades escolares.

5.5 Participação e inscrições

Puderam participar do referido programa somente os professores com aulas no Ensino Médio no ato das inscrições em 2004, a primeira fase, e cujas inscrições foram realizadas pelos professores coordenadores de cada escola via Internet. Os professores do Ensino Fundamental não puderam fazer parte dessa formação, ainda que possuíssem graduação para trabalhar com Ensino Médio.

No ano seguinte, 2005, os professores que não participaram da formação em 2004, mas que tinham aulas no Ensino Médio nesse ano, puderam participar da formação após inscrição feita pelo PC. Isso também ocorreu com a segunda fase do Programa, realizada em 2006. A participação do programa EMR nas etapas anteriores não foi pré-requisito para que os professores pudessem participar das outras etapas.

Na unidade escolar a que pertencemos, as inscrições foram feitas sem a opção dos professores. Todos aqueles que possuíssem carga horária no Ensino Médio foram inscritos. Conforme indicado no Quadro de Distribuição de Formação dos Professores disponibilizado pela CENP, através do site do EMR, não houve adesão total ao Programa, já que algumas escolas deixaram os professores livres para escolher.

5.6 A formação

O referido Programa foi dividido em duas fases: a primeira, em 2004 e 2005, quando a formação foi feita de forma coletiva durante os horários de trabalho pedagógico coletivo, os “HTPCs”. Eram, então, desenvolvidas as atividades propostas pelo material entregue aos professores, as quais descreveremos adiante e que podiam contar com o uso da WEB, através da Rede do Saber, com recursos virtuais, teleconferências, videoconferências.

O conteúdo proposto para essa fase foi a contextualização da proposta de formação dos currículos da escola, bem como a discussão das propostas pedagógicas, com participação de todos os agentes envolvidos na prática educativa.

A segunda fase do Programa, desenvolvida durante o ano de 2006, teve como prioridade o desenvolvimento curricular no Ensino Médio, em que as atividades propostas foram divididas de modo a serem discutidas por áreas do conhecimento. A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias contemplou as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. A área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, contemplou as disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia. A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, contemplou as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Psicologia e Sociologia.

Os professores do Ensino Fundamental que não estavam participando do Programa se ocupavam das atividades rotineiras dos HTPCs, porém permaneciam em outra sala onde não estivesse acontecendo o curso do EMR. Eles não contavam com a presença do professor coordenador para o desenvolvimento de suas atividades, uma vez que este se encontrava junto com os professores participantes do curso. Era de responsabilidade do professor coordenador a condução e orientação das atividades e participação delas.

Os professores coordenadores (PCs), os assistentes técnico-pedagógicos (ATPs) e os supervisores de ensino (SE) desenvolveram as atividades em seus horários de trabalho, nas unidades escolares, nas Diretorias de Ensino e via Internet, na Rede do Saber. O material deles e suas atividades eram diferentes daqueles adotados pelos professores.

5.7 Material adotado

Segundo o Projeto Pedagógico do Programa EMR, o material foi especialmente desenvolvido para o referido Programa. Todos os professores participantes receberam uma pasta/fichário contendo material (fichas) para o desenvolvimento de atividades. Além desse material os professores também receberam um material de apoio em forma de CD-ROM, contendo textos e documentos que, segundo o projeto pedagógico, serviram de base para o desenvolvimento do Programa.

5.8 Conteúdo do CD-ROOM de apoio

No CD-ROM distribuído aos professores, juntamente com o material para o desenvolvimento do Programa, encontram-se diversos documentos e textos de apoio, divididos em tópicos tais como: *Documentos de Referência para o Ensino Médio*, incluindo: o Projeto Pedagógico do Programa; *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, a LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Res. CEB nº 3 de 26 de junho de 1998; os PCNs, suas Bases Legais, das diversas áreas do conhecimento como: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e os PCNs+ também de cada área de conhecimento; *Pesquisas e Avaliações* contendo relatórios com apresentação dos resultados do SAEB 2001, da qualidade da educação, e das disciplinas de Matemática e Português. Há também relatório do ENEM 2002, descritores do SARESP 2003 com relatório geral do desempenho em todo o Estado; *Anexos do Material Impresso* contendo dados do SARESP 1 e 2, a síntese do vídeo de “A adolescência” de Antonio Nóvoa, questões do SARESP e relatório de experiência de duas escolas estaduais e, por fim, uma lista de 75 (setenta e cinco) textos de apoio de diversos autores, como Phillippe Perrenoud, Antonio Nóvoa,, Luiz Carlos de Menezes, Cipriano Carlos Luckesi, José Cerchi Fusari, entre outros, que estão especificados na lista em anexo.

Dois dos autores que constituem essa lista de textos de apoio chamam a atenção por serem especialistas na área de formação de professores e compõem a fundamentação teórica desta pesquisa: Philippe Perrenoud e Antonio Nóvoa. Os textos de Perrenoud consistem em uma entrevista concedida à Revista Escola, intitulado “Construindo competências”; e um texto com o título “Formação contínua e obrigatoriedade de competência na profissão do professor”. O único texto de Nóvoa foi uma entrevista à Revista Escola com o título de “Professor se forma na escola”. Esse texto foi o mesmo apresentado em uma das atividades iniciais do Programa.

5.9 Aplicação e desenvolvimento das atividades propostas

De posse do material, os professores foram apresentados ao Programa com um texto de abertura contido no material fornecido. Esse texto apresentou o modo como seriam trabalhadas as atividades propostas pelo EMR, que foram

divididas em dois momentos de formação: o da “Vivência Formativa (VF)” e “Vivência Educadora (VE)”. A VF foi dividida em quatro temas: Tema 1 - A formação do professor no Programa do Ensino Médio em Rede; Tema 2 - Professores e alunos: um encontro possível e necessário; Tema 3 - O currículo da escola média e Tema 4 - O projeto político-pedagógico da escola. A VE foi dividida em três temas: Tema 1: A Transformação de problemas e soluções em um projeto de trabalho; Tema 2: Práticas de Leitura: é preciso mudar?; Tema 3: Leitura e escrita: trabalhando com seqüências didáticas.

Essas duas Vivências foram trabalhadas dentro de três propostas para o desenvolvimento das atividades. O Trabalho Coletivo (TrC), realizado dentro dos horários de HTPCs; o Trabalho Pessoal (TrP), realizados fora do horário de HTPCs, com local e tempo escolhidos pelo próprio professor; e, por último, o Trabalho em Sala de Aula (TSA) na intenção de se colocar em prática o projeto feito durante o Programa, sob orientação do professor coordenador (PC).

A proposta das atividades desenvolvidas na Vivência Formativa era a de possibilitar ao professor uma análise da sua prática docente e aprofundar conhecimentos específicos do seu currículo. Já na Vivência Educadora, as atividades eram destinadas ao desenvolvimento de projetos de trabalho voltados para a sala de aula, sob supervisão do professor coordenador.

Na Vivência Formativa, foram delineadas três seções: “situando a questão”, onde eram apresentados os temas para a discussão, com propostas de questões voltadas para o desenvolvimento de atividades; “aprofundando a questão”, que propunha uma discussão de textos e atividades que proporcionassem a reflexão sobre a prática pedagógica; e “sintetizando as idéias”, que propunha atividades voltadas para a sistematização de discussões realizadas nas seções anteriores para obtenção de respostas e encaminhamento de possíveis soluções.

Na apresentação do material feita aos professores, foi destacada a importância de o professor participar das discussões propostas, compartilhar as reflexões e contribuir de forma a reorganizar o trabalho educativo na sua unidade escolar, a fim de construir uma prática educativa voltada para a formação do aluno cidadão.

Essas atividades todas foram divididas em duas fases: a primeira, de 2004 e 2005, deu-se nos horários de HTPCs, com discussões e reflexões feitas coletivamente sob orientação do PC, destinadas à contextualização da proposta de

formação dos professores e dos demais agentes envolvidos. Na segunda fase do Programa, as discussões que permeavam o desenvolvimento do currículo da Escola Média eram feitas por área de conhecimento, como já mencionamos anteriormente, sob a supervisão de um professor representante por área, que tinha a incumbência de fazer relatórios das discussões para o professor coordenador, o qual também realizava a leitura desses relatórios e depois fazia um novo relatório para o professor ATP da Diretoria de Ensino, responsável pelo Programa.

5.10 Avaliações

No fim de cada tema abordado pelo Programa e após a execução das atividades propostas, das discussões e reflexões realizadas, os professores faziam uma síntese, de acordo com as orientações do professor coordenador, para quem deveria ser entregue a síntese elaborada, e que também deveria fazer uma síntese, após a leitura daquelas feitas pelos professores e enviá-las ao professor ATP responsável, junto à Diretoria de Ensino.

O professor coordenador realizava as avaliações depois que as atividades estivessem cumpridas. Essa avaliação contemplava dois conceitos: “S” para satisfatório e “I” para insatisfatório, ambos concedidos com base no cumprimento das atividades e na assiduidade do professor. O PC também deveria colocar “S”, de Sim, para a relação de atividades cumpridas, e “N”, caso não fossem cumpridas. Essas informações eram fornecidas diretamente à Coordenação do Programa, a CENP, via WEB, na Rede do Saber, através da ferramenta PROMETEUS.

Houve também avaliações individuais *on-line* feita pelos professores. No caso da unidade escolar a que pertencemos, as avaliações eram feitas com todos os professores na Sala de Informática, durante o horário de HTPC.

5.11 Certificação

Os certificados foram emitidos pela SEE-SP, através da CENP, a todos os professores participantes, conforme a carga horária de cada etapa de participação. A carga horária do professor, na primeira etapa, 2004 e 2005, foi de 90 horas e, na segunda etapa, em 2006, de 60 horas.

O professor-representante por área de conhecimento teve uma carga horária igual à do professor na primeira etapa; na segunda, carga foi de 90 horas. A carga horária do professor-coordenador foi de 172 horas na primeira fase e 160 horas na segunda. A do professor assistente técnico- pedagógico foi de 180 horas na primeira etapa e 200 horas na segunda. A carga horária dos outros agentes foi diferente em função das atividades extras que eram passadas pelo suporte, pela representação por áreas do conhecimento e, até mesmo, de acordo com o controle das atividades feitas pelos professores, que eram também diferenciadas, exigindo do professor representante, do PC e do ATP, horas a mais de dedicação a essas funções.

Os certificados foram entregues aos professores, de acordo com a carga horária cumprida em cada etapa do Programa.

6 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Após a leitura aprofundada da Proposta Pedagógica do EMR e tendo estudado os objetivos propostos pelo Programa, identificamos vários aspectos que apontam para as teorias que o suportam.

O primeiro entre os argumentos que justificaram o Programa alega priorizar o EM para atender às necessidades do mercado. Verificamos que o EMR, além de se basear nas exigências da LDB, lei nº 9.394 de 1996, que considera o EM a etapa final da educação básica, fase que precede a formação profissional inicial, também cumpriu as exigências do Banco Mundial, que disponibiliza recursos para a Educação Básica, tanto aos países de Terceiro Mundo, quanto aos em Desenvolvimento, no intuito de melhorar a educação, investindo na formação do professor, responsável, de certa forma, pela qualidade da educação, conforme aponta Torres (1998). Esse argumento vem a reboque das exigências dos órgãos reguladores e financiadores da educação como o MEC, o BID, o BM e, também, dos discursos dos neoliberais acerca da formação de mão de obra, no caso, a formação de professores.

Esses discursos reproduzem as diretrizes de organismos internacionais, que nada mais são do que a continuação das políticas socioeconômicas da década 90, impostas pelo receituário do chamado “Consenso de Washington”³, para serem aplicadas nos países emergentes da América Latina e da Ásia, sob a alegação de que seriam destinada a acelerar o seu desenvolvimento econômico, tendo como um dos pilares a priorização da educação. Silva (2003), repudiando a intromissão desses órgãos no âmbito da educação, afirma:

O Banco Mundial chega ao interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação,

³ Consenso de Washington - reunião em Novembro de 1.989 em Washington-EUA, com a participação de economistas do FMI/Banco Mundial/FED; representantes de empresas transnacionais e bancos privados e de investidores, através de um consenso delineou-se um pacote de medidas de cunho liberalizantes. A partir de então, com aceitação dos signatários dos países tomadores de empréstimo, o FMI passou a recomendar a implementação dessas medidas nos países emergentes, durante a década de 90 como sendo uma fórmula infalível, destinada a acelerar seu desenvolvimento econômico dentre elas, ditadas pelo Banco Mundial dirigidas no âmbito sócio-educacional, com projetos prontos para vários segmentos da educação.

separando o pensar e o fazer. A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas. A reflexão sobre o trabalho pedagógico diluiu-se em meio a tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos. Os diretores, técnicos e conselheiros afirmam sua disposição em fazer com que as escolas se assemelhem às empresas comerciais, utilizando-se dos próprios canais do sistema educacional para introjetar o modelo gerencial racional de gestão no espaço público. No contexto escolar, o projeto político-pedagógico tornou-se secundário, mas instrumento para justificar o sistema e servir à burocracia (SILVA, M.A., 2003 – p. 17-18).

Entre outras considerações, ela aponta os interesses da burguesia por detrás destas liberalizações e questiona o fato de que “a educação do país não pode ficar na dependência de recursos provenientes de acordo e projetos externos”.

Segundo Ghedin (2004, p. 402 e 403), o professor está fora das decisões da sua formação. Na visão dos operadores políticos, ele é simplesmente um operador social, sem entendimento global da complexidade social, e é desejo político que eles permaneçam como estão, sem entender o sistema que move a sociedade, pois, caso contrário, milhares de professores fazendo críticas e mexendo com a estrutura social seria extremamente desconfortável. Segundo o autor, para as políticas educacionais, é viável que esses professores continuem a trabalhar sem muitos questionamentos, com as ferramentas que lhes são fornecidas.

Nesse sentido, parece haver uma contradição quanto à proposta e à formação propriamente dita, pois, de um lado, se apresenta a proposta pautada por teorias de formação de professores que valorizam o conhecimento produzido pela troca de experiências, pela prática pedagógica cotidiana, pela importância do professor na participação do currículo e nas decisões da escola, através dos discursos produzidos por especialistas da educação nessa área; por outro lado, vemos que a formação dada aos professores permanece longe de atingir o objetivo apresentado pelos especialistas no que se refere ao “ideal de formação” e nos próprios objetivos de sua proposta. Assim os professores seriam meros receptadores/transmissores de “produtos prontos” entregues sem aprovação, sem concordância, sem análises e reflexões e sem, tampouco, colaboração. Podemos ainda entender que essa formação poderia estar caminhando de acordo com diretrizes apontadas por Ghedin (2004), que afirma que os professores ficam fora

das decisões da escola, cumprindo apenas as atividades propostas para não provocarem impacto nem desconforto às políticas educacionais/governamentais.

Parece que esses objetivos vão em direção oposta aos contidos na proposta de Nóvoa (1995), que enfatiza a necessidade da participação dos professores na tomada de decisões, na formação do currículo, nas dinâmicas que devem permear sua formação, nos projetos da escola. Enfim, para ele, o professor deve estar totalmente engajado e interagindo com os setores da escola e com os colegas de trabalho; caso contrário, fica inviável o desenvolvimento profissional dos professores.

No último argumento apresentado para justificar o Programa, apontou-se a necessidade de valorizar o ensino voltado para fatores de influência no ensino aprendizagem como, por exemplo, os avanços tecnológicos, técnico-industriais, que vêm transformando a sociedade nos últimos anos e modificando a área do conhecimento. Quanto a esse aspecto, parece que o programa EMR se pautou pelas afirmações de Libâneo, que afirma:

[...] a escola ganha importância ao invés de perder. Para serem enfrentados os desafios do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral, é preciso um maciço investimento na educação escolar (LIBÂNEO, 2007, p. 19).

Esse aspecto reforça ainda que, através de uma nova visão da “educação básica”, o educando passa a ter o direito assegurado quanto ao aprofundamento e ampliação de seus conhecimentos e busca de aperfeiçoamentos. Essas palavras remetem novamente às de Libâneo (2007), quando ele diz que a escola precisa deixar de ser simplesmente uma mera transmissora de conhecimentos e informações, mas oferecer um ensino que desenvolva nos alunos a competência crítica e a capacidade de produção de informações. Nesse contexto, o professor exerce o imprescindível papel de mediador da aprendizagem e de promotor da construção do conhecimento próprio e o dos alunos. Isso reforça a idéia de que o trabalho do professor na sala de aula “implica um ‘saber-fazer’ que necessita ser assunto do currículo” (2002, p. 35), para que haja mudança efetiva em sua prática pedagógica. É preciso, então, pensar em uma formação que atenda a essas necessidades.

O Programa entende que, sendo o Ensino Médio considerado a etapa final de uma educação de caráter geral, ele deve estar voltado para o atendimento às demandas do mundo moderno e para a construção das competências básicas necessárias, de modo que o educando seja, ele próprio, o construtor de seu conhecimento, participando não só do universo das ciências, da cultura e da arte, mas também do mundo do trabalho, pois o mundo atual exige da pessoa humana um desenvolvimento enquanto “sujeito em situação”, ou seja, a pessoa deve estar preparada para atender às necessidades de quaisquer situações.

A afirmação remete às idéias de Libâneo:

A escola com que sonhamos é aquela que asseguramos a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações. [...] o que implica articular os objetivos convencionais da escola – transmissão assimilação ativa dos conteúdos escolares, desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e criativo [...] (LIBÂNEO, 2007 p. 7-8).

Nessa mesma perspectiva de “sujeito da situação”, temos a visão de Perrenoud (1998, p. 25) em relação à figura do professor, quando ele afirma que “[...] o profissional sabe colocar suas competências em ação, em qualquer situação; é o ‘homem da situação, capaz de ‘refletir em ação’ e de adaptar-se dominando qualquer nova situação”, ou seja, espera-se que o professor saiba lidar com a diversidade de situações em sala de aula e que esteja, em outras palavras, “pronto para o que der e vier”. Essa visão é aparentemente ‘utópica’, principalmente pelo fato de a figura do professor estar desvalorizada, como apontam especialistas como Nóvoa, Libâneo, Pimenta, Sacristán, Ghedin entre outros. Com a profissão em descrédito o professor tem sido um dos principais responsáveis pelo fracasso escolar, embora não possamos nos esquecer do controle exercido pelos órgãos reguladores de ensino, do olhar da sociedade e dos aspectos que influenciam o dia-a-dia da prática pedagógica na sala de aula.

São muitos os desafios enfrentados pelo professor. Poderíamos acrescentar ainda que, para cumprir todas as exigências do sistema educacional, esses profissionais precisam ser “super-heróis” para conseguir trabalhar mais e ainda serem os “sujeitos da situação” para dar conta das questões de violência e indisciplina nas salas de aula e na escola. Devem saber lidar com qualquer situação

e com todos os fatores internos e externos que influenciam a prática pedagógica, inclusive dominar os aspectos negativos de forma rápida e eficaz.

Há outro fator importante a ser relatado, conforme aponta o Projeto Pedagógico do EMR: a intenção da SEE em desenvolver uma política educacional para incentivar o empreendedorismo, justificando, dessa forma, a necessidade de propor um Programa de Formação Continuada para esse nível de ensino, pensando a perspectiva de que o “empreendedorismo está presente na ação dos próprios educadores” (PROJETO PEDAGÓGICO EMR, 2004, p. 4).

No termo **empreendedorismo**, conforme o significado da palavra no dicionário de Houaiss (2001, p. 1127) *decidir, realizar (tarefa difícil e trabalhosa); tentar (uma travessia arriscada) ou ainda, por em execução, arriscar*, parece estar imbricado, mais uma vez, o conceito de Perrenoud de “homem da situação”. Refletimos, então, sobre a questão de o professor ser considerado o homem da situação e tomar para si todas as atribuições que lhe são destinadas. Não parece possível, a princípio, promover, através de cursos de formação continuada, o desenvolvimento de todas as competências necessárias para atender ao que o conceito propõe. E, nesse sentido, podemos dizer que mais um conceito é atribuído ao professor, sobrecarregando-o de responsabilidades e atribuições que não condizem com sua realidade, mesmo se ele desempenhar o papel principal de alguém que constrói, transmite e ensina a construir o conhecimento.

No que diz respeito aos objetivos do Programa, a implementação de uma matriz curricular de formação coletiva pauta-se, certamente, pela proposta de Nóvoa (1995). O autor aponta para a necessidade de a escola repensar seus currículos, de promover debates e discussões, de realizar a adequação dos espaços pedagógicos. Entretanto, Nóvoa enfatiza a importância da participação do professor nas tomadas de decisões, na realização das tarefas, priorizando uma formação contínua, coletiva, que possa envolver no processo ensino/aprendizagem todos os agentes escolares e na qual o professor possa fazer valer sua voz. Temos visto um número significativo de pesquisas que procuram dar voz aos professores, ouvindo-lhes as histórias de vida, as experiências, através de relatos, entrevista. Produzem-se, então, relatos que falam do professor, o que ele pensa, como pensa; porém, tudo isso parece não ser suficiente para resolver as questões relacionadas à desvalorização da profissão, pela pouca importância, conforme Nóvoa, dada à

participação do professor nas tomadas de decisão, na formação do projeto pedagógico da escola, do currículo.

O segundo e terceiro objetivos do EMR basearam-se no objetivo de levar os professores a fazerem um diagnóstico escolar a fim de conduzi-los a uma análise crítica da proposta pedagógica da escola, de modo que apresentem propostas de intervenção, voltadas para o planejamento escolar com foco no trabalho de compreensão e produção de textos, cujo objetivo é desenvolver nos próprios professores e também nos alunos, as competências leitoras e escritoras. Vale lembrar, ainda, a definição de competência na visão de Perrenoud (1999, p. 7), teórico que parece fazer parte daqueles que deram suporte ao referido Programa. O autor define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. [...] representações da realidade que construímos e armazenamos ao sabor de nossa experiência e formação”.

Esse objetivo do Programa de desenvolver competências leitoras e escritoras dos professores faz pensar se já não estaria subentendido que um profissional da educação, com a responsabilidade de formar cidadãos, de desenvolver competências, de formar opiniões, de transmitir e construir conhecimentos, já não tenha essas competências primárias em qualquer área do conhecimento para um bom desempenho profissional. Ainda que houvesse essas carências na formação inicial desse professor, as competências leitoras e escritoras não seriam competências básicas da profissão? Como poderia um professor desenvolver sua prática pedagógica sem tais habilidades?

Se na mesma proposta de formação, fosse enfatizado o desenvolvimento dessas habilidades tanto no professor quanto no aluno para exercer o papel de “homem da situação”, essas duas habilidades básicas – ler e escrever – já não deveriam fazer parte do rol de competências básicas necessárias à prática profissional? Onde e quando foram detectadas defasagens dessas competências nos professores?

Um outro objetivo do EMR foi o de proporcionar a integração dos professores através da formação coletiva, dentro de uma perspectiva interdisciplinar, para promover conhecimentos, utilização e aplicação de novas tecnologias da comunicação e informação, através das mais diversas mídias. Nesse sentido, Guimarães (2006, p. 36) afirma como aspecto negativo dos cursos de formação as

tentativas de mudanças e de investimento em novas tecnologias e modos de formação, porque o professor continua instalado no modelo predominante de transmissor de saberes disciplinares. Apesar das tentativas de melhoria por meio de novos investimentos, de novos cursos de formação, os formadores mantêm um paradigma de formação pautado na cientificidade, na atualização dos conteúdos, no desenvolvimento de habilidades, de competência e nas questões metodológicas do ensino.

Libâneo (2007, p. 14–15) faz ainda outro alerta sobre a ilusão de que os avanços tecnológicos e científicos do mundo contemporâneo sejam suficientes para suprir ou, ainda, substituir o domínio de conhecimentos, como tem se apresentado em muitos cursos de formação de professores.

Outro fator importante a ser lembrado é que, apesar de todos os esforços da SEE, nas últimas décadas, quanto aos investimentos em tecnologia nas suas unidades escolares, inclusive favorecendo os professores para a aquisição dos novos recursos e usos deles, os docentes ainda não dominam satisfatoriamente esses recursos.

7 DESCRIÇÃO DA TRAJETÓRIA DO CURSO - EMR - VIVÊNCIA FORMATIVA

Após o recebimento do material, o curso teve início. A apresentação do programa foi feita através de um texto de abertura intitulado “Ensinar aprendendo”, que enfatizou a importância de se priorizar o EM, pois é nessa fase da vida, segundo os argumentos apresentados no texto, que o aluno passa a experimentar momentos que serão determinantes em seu desenvolvimento pessoal, emocional e intelectual.

Depois do texto “Ensinar aprendendo”, foram explicadas de que maneira as atividades seriam desenvolvidas ao longo do curso. Optei por relatar somente as atividades que compunham a Vivência Formativa (VF), pois foi a que se destinou a formação dos professores. A outra Vivência, denominada Educadora (VE), destinou-se à aplicação de atividades em sala de aula, de modo que os professores pudessem aplicar na prática os conhecimentos adquiridos na VF.

Nesse sentido, as descrições a seguir relatam a minha leitura e compreensão do material didático enquanto professora participante, reportando-me ao meu diário de memória e minhas anotações durante as atividades que realizei ao longo do processo de formação pelo programa EMR. No decorrer dessa descrição, apresento alguns apontamentos feitos pela professora pesquisadora após leitura e estudo do material, justificando a trajetória percorrida entre o processo de formação e o processo de pesquisa, que certamente auxiliará na compreensão do capítulo conclusivo deste estudo. Não se trata de uma análise dos dados apresentados, mas uma leitura sob uma perspectiva teórica desses materiais.

Não foi possível a realização da análise dos dados nesta pesquisa, por não haver registros que pudessem caracterizar a pesquisa científica, uma vez que o desejo de estudar o programa aconteceu num momento posterior ao de minha participação, não tendo dessa maneira, material suficiente para que realizar uma análise no âmbito da pesquisa científica. Apesar de auxiliar na compreensão da pesquisa, esse processo de descrição não pode ser considerado um processo de análise. Ele se caracteriza somente como descrição do percurso realizado desde a participação do programa até a realização da pesquisa, e está dividido em temas, pois foi nessa divisão que as atividades do programa EMR se apresentou aos professores através da VF.

7.1 TEMA 1: A Formação do professor no Programa do Ensino Médio em Rede (EMR)

No primeiro momento, foi apresentada a forma como seriam realizadas as atividades. Em seqüência, focalizaram a importância de todas as áreas do conhecimento estarem comprometidas com o desenvolvimento da leitura e escrita e, por último, como essa proposta poderia se adequar aos moldes e finalidades do nível do Ensino Médio.

Foram também apresentadas as características gerais desse nível de ensino e sua contextualização histórica, o qual divide-se em cinco atividades, com propostas individuais e em grupo, em que os professores discutiram o seguinte tema: *“A escola média hoje – Atores, representações, necessidades e perspectivas”*. Houve ainda a apresentação de uma teleconferência com o título *“A adolescência”*. As discussões foram norteadas por três perguntas a fim de ajudar nas reflexões: 1- *Quem são os jovens da escola média de hoje? Quais são suas necessidades e perspectivas?* 2- *Que representações, conceitos e preconceitos circulam na escola em torno do jovem de seu percurso escolar anterior, do professor e da família?* 3- *Quais são as condições para a construção da identidade do profissional do professor na escola média?*

Um dos aspectos que me chamou a atenção na condução das atividades propostas pelo programa estava relacionado ao meu domínio dos conceitos básicos, como, por exemplo, a construção da identidade profissional. A aparente falta de domínio desses conceitos foi um determinante para que as discussões ficassem num plano mais superficial, de pouca solidez, sem a reflexão crítica, ponto-chave na prática cotidiana dos professores. Segundo Garcia (1995, p. 61-62), a reflexão não é uma prática que parte somente da predisposição de fazê-la, mas envolve habilidades que devem ser dominadas para que esse modelo de formação seja seguido com base na reflexa. Ele afirma ainda que os modelos de formação baseadas nessa perspectiva necessitam proporcionar atividades que incluam elementos para o desenvolvimento da habilidade de refletir.

Desse modo, portanto, entendemos que a teoria exerce um papel de muita relevância no desenvolvimento da reflexão crítica, por ser considerada a base da compreensão dos conceitos.

Outra proposta das atividades baseou-se na apresentação do depoimento de quatro professores da Rede Pública Estadual, como ponto de partida da discussão sobre a temática da formação de professores. Os espaços para discussão nem sempre foram suficientes para que pudéssemos fazer as conclusões. Tínhamos que partir para a próxima atividade.

Em seguida, foi apresentada uma videoconferência com “Antonio Nóvoa”, sob o título “*Trabalho docente: a formação do professor face às demandas da atualidade*”, em que o conferencista abordou três temas que, posteriormente, foram debatidos pelos professores: *Vida de professor e formação profissional em serviço; A importância da articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores; A relação do professor com o coletivo da escola*. Lembro-me com clareza que foram bem poucos os professores que participaram da discussão a respeito da videoconferência que acabáramos de assistir. Muitos por não estarem interessados, e outros por não se sentirem capazes de participar das discussões por não dominarem o assunto. Apesar de a atividade ter sido apresentada pelo professor Nóvoa, especialista em formação de professores, suas teorias não foram evidenciadas nas atividades. O texto pronunciado por ele na videoconferência, contida no CD-ROM de apoio, não foi em momento algum explorado pelos professores durante o curso. Ficou a critério de cada professor abrir o conteúdo do CD e fazer a leitura do texto. Não estou certa se que todos os professores realizaram a referida leitura.

Embora a formação tenha ocorrido nos horários de HTPCs, portanto de maneira coletiva, com a presença dos professores participantes, do professor coordenador e, vez ou outra, com a presença da direção, ou ainda do ATP responsável pelo Programa na Diretoria de Ensino, conforme propôs a teoria de Nóvoa, a discussão proposta baseou-se somente na “fala” do autor, o que não proporcionou aos professores uma visão mais ampla daquilo que o autor apresenta como proposta de formação, especialmente a formação continuada, a fim de fornecer subsídios suficientes para que pudéssemos aprofundar os debates a partir de nossas reflexões.

Acredito que esse seria um momento importante e oportuno para apresentar aos professores as teorias que circulam sobre a temática da formação continuada de professores, de modo a propiciar espaços para a produção de saberes como propõe o especialista:

“É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1992 p. 28)

Com base nessa afirmação, podemos dizer que para que a formação passe por todos esses processos de reflexão crítica, de experimentação, inovação, entre outros aspectos, faz-se necessário que os professores passem a utilizar as teorias de forma a articulá-las com as práticas educativas, conforme propõe o autor.

As demais atividades apresentaram as propostas de formação e os objetivos do programa EMR para que fossem analisadas e discutidas pelos professores.

7.2 TEMA 2: Professores e alunos: um encontro possível e necessário.

Esse tema foi dividido em oito atividades. Num primeiro momento, foi proposta a reflexão acerca dos jovens, apresentando alguns temas norteadores para posterior debate, tais como: *A adolescência em debate; Olhando para os jovens e para a forma como eles olham o mundo; Como os jovens vêem os professores e como os professores vêem os jovens.*

Foi também apresentado um vídeo sob o título “*A adolescência*”. Os professores deveriam fazer anotações para futura discussão em grupo, bem como elaborar uma síntese do vídeo. Ainda com foco no jovem, todos deveriam discutir o seguinte tema: *Projeto de vida, significado da escolha profissional e papel da escola*, a partir de duas pesquisas apresentadas, as quais foram realizadas com alunos do Ensino Médio em duas escolas públicas e uma da rede privada de ensino.

O foco das discussões transitava do professor para o aluno, o que de certa maneira causava certa confusão em compreender quem era o foco principal dessa formação: se a figura do aluno ou a figura do professor, muito embora não haja professor sem aluno, nem tampouco aluno sem professor. Discutir questões relacionadas ao aluno não foi problema nenhum, pois ele é “peça-chave” da minha prática cotidiana. O grande problema que enfrentei para realização de algumas atividades foi o de assimilar todos os conteúdos apresentados, pois, em certos

momentos, eles formavam um emaranhado de “coisas” que pareciam se sobrepor umas às outras, sem que eu tivesse tempo de organizar, sistematizar e transformá-las em conhecimentos compreendidos e adquiridos.

A reflexão foi enfoque dado pela maioria das atividades do programa EMR, haja vista ela ser considerada fator importante nos processos de formação de professores e principalmente por promover ao professor a possibilidade de identificar as fragilidades do ensino/aprendizagem e também de abrir caminhos para a tentativa e solução de problemas. Dessa maneira, a partir da proposta de reflexão, o programa sugeriu inclusive a discussão sobre a imagem que os professores tinham de seus alunos e vice-versa, principalmente na tentativa de identificar os anseios desses alunos em relação à escola e ao aprendizado.

Ao estudar essas atividades, percebi que elas se pautavam em teorias de formação, o que não se apresentou de forma clara durante a realização das atividades enquanto professora, quando fui remetida à teoria que durante a pesquisa havia lido e à qual se referia o especialista Libâneo (2007), ao afirmar a necessidade que o professor tem de se ajustar às novas tendências da sociedade e, portanto, da educação e se tornar responsável pela mediação da matéria (conteúdo disciplinar) com o aluno, sem desconsiderar os conhecimentos trazidos pelos alunos à sala de aula, seus interesses, seu modo de pensar e agir. Para o autor, é o professor que, através de uma nova postura na forma de ensinar, “ajuda no questionamento das experiências e significados, provê meios cognitivos para a sua modificação por parte dos alunos e os orienta intencionalmente para objetivos educativos” (LIBÂNEO, 2007 p. 29).

Segundo o autor, o professor exerce papel fundamental para promover ao aluno a desenvolver competências de pensar, colocar problemas, formular perguntas, dialogar, expressar pensamentos, vontades, sentimentos e, principalmente, desenvolver nos alunos a capacidade de argumentação. Sabemos que essa não é uma visão exclusiva do autor. Nos últimos anos, as pesquisas têm mostrado essa tendência de adequar a escola e o modo de pensar do professor ao aluno.

Nessa perspectiva, Sacristán faz um apontamento importante. “Ninguém dá o que não tem. Se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura; e eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la nem sequer nos níveis mais fundamentais” (2006, p. 85). Portanto, para ensinar os alunos a pensar,

ser reflexivos críticos, ser capazes de argumentar e debater sob os mais diversos assuntos, é necessário que o professor esteja apto a fazê-lo também. O autor segue dizendo: “[...] ainda que o pensamento não seja ciência, pode-se pensar através da ciência, e ela pode servir para pensar. A ciência pode ajudar o pensamento dos professores, mas transmiti-la não equivale a que pensem de maneira diferente.” (2006-p.85). Sacristán ainda afirma que o insucesso da maioria dos cursos de formação continuada de professores se dá pelo fato de que esses cursos não conseguem ensinar o professor “a pensar”. Porém, se for dada a ciência ao professor, ela será capaz de ajudá-lo a pensar através da reflexividade.

Outra atividade foi sugerida com foco nos jovens: a leitura de um texto intitulado “Sobre o protagonismo nas escolas públicas”. O seguinte tema norteou as discussões: “Vislumbrando soluções: um sentido para a escola, os jovens e as práticas letradas”, em que foi solicitado que os professores fizessem o registro de suas reflexões e o fichamento do texto, para posterior discussão em grupo das questões relacionadas à realidade da escola relativa ao protagonismo juvenil e às práticas culturais e letradas da escola.

Após essas discussões, foi apresentado um vídeo, com duração de 14 minutos, com o título: *Além da lousa – culturas juvenis, presente!*, cuja intenção era abrir uma discussão acerca da importância do protagonismo juvenil no espaço de formação coletiva. Para essa discussão, foram propostas três questões de suporte: 1-O que fazer para que professores e alunos possam se aproximar ou até mesmo se reconciliar?; 2- Como fazer da escola um espaço de convivência cada vez mais prazeroso para professores e alunos?; 3- Como garantir uma escola média que faça sentido para o jovem, que lhe permita sonhar e construir seus projetos? Cada professor deveria fazer uma síntese do que havia sido discutido em grupo e entregá-la ao professor coordenador.

Essa atividade sobre o protagonismo juvenil me intrigou bastante, pois apontou para o fato de que os professores nem sempre têm bom relacionamento com seus alunos, e que há uma certa distância entre eles. Creio que essa distância de relacionamento também acontecia no passado, porém, atualmente, acredito que essa distância não exista mais de forma tão intensa a ponto de discutirmos uma “reconciliação” com nossos alunos. Percebo, no cotidiano de trabalho, pelo menos na unidade escolar em que trabalho, um esforço muito grande por parte dos professores para manterem um bom relacionamento com seus alunos, pois

sabemos que o bom relacionamento com os alunos nos ajuda nas dificuldades do trabalho cotidiano.

7.3 TEMA 3: O currículo da escola média

O tema 3 sugere um trabalho de reflexão sobre o currículo da escola média no sentido de voltar sua atenção para as relações que o EM tem com as novas necessidades que a sociedade possui. Esse tema foi dividido em treze atividades. A primeira atividade teve como título: *O novo lugar do EM na educação básica*, o qual propôs uma comparação entre a escola média em que o professor estudou e a escola média dos dias atuais, onde o professor leciona. O passo a seguir era refletir e elaborar uma síntese sobre as necessidades apresentadas ao trabalho do professor sob uma perspectiva da reforma do EM. Foi apresentado também um pequeno texto de Nóvoa em que o autor fala a respeito da Reforma Educacional Portuguesa.

“Sociedade sem escolas, propôs Illich. Escolas sem sociedade, constatamos nós trinta anos mais tarde. ‘Sem sociedade’, porque estamos perante uma ruptura do pacto histórico que permitiu a consolidação e a expansão dos sistemas públicos do ensino e que constituiu uma das grandes marcas civilizacionais do século 20. ‘Sem sociedade’, porque hoje, para muitos alunos e para muitas famílias, a escola não tem qualquer sentido, não se inscreve numa narrativa coerente do ponto de vista de seus projetos pessoais ou sociais. Não conseguiremos ir longe nas nossas reflexões se não compreendermos o alcance dessa dupla ausência da sociedade que, paradoxalmente, projeta sobre os professores expectativas e missões que jamais poderão cumprir.” (NÓVOA, 2002 in FICHA DE ATIVIDADES EMR-VF , 2005, p. 52)

Baseada na afirmação de Nóvoa, os professores deveriam fazer uma reflexão voltada aos alunos das escolas públicas e suas famílias, a fim de identificarem as características apresentadas na afirmação do autor.

Apesar de as afirmações do especialista serem relevantes, podendo gerar reflexões importantes, percebi que faltavam subsídios para minha discussão. Apesar de o programa EMR apresentar uma diversidade consideravelmente “rica” para a construção do nosso conhecimento, senti que me faltavam bases mais sólidas, tanto no âmbito histórico quanto no conceitual, para que minhas discussões

com os colegas pudessem gerar construção de conhecimento, de modo a contribuir para meu crescimento profissional.

Após ter estudado essa atividade no processo de pesquisa, lembrei-me de um apontamento que Nóvoa faz a respeito da reflexão como ponto importante da formação: “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios do pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (1995, p. 25). O autor reforça também a importância de a formação acontecer dentro do espaço da escola e de forma coletiva, com envolvimento de todos os agentes escolares (1995).

Em minha opinião, esse seria um momento importante para se inserir a teoria aos professores, na intenção de diminuir a distância entre teoria e prática, pois concordo com a idéia de Nóvoa quando diz: “é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico” (1995, p.28). Dessa maneira, os professores teriam a oportunidade de tentarem diminuir a distância que há entre teoria e prática.

Outra dificuldade que enfrentei nessa atividade foi quanto aos espaços dados para discussão. Senti que tão logo começávamos as reflexões e discussões, éramos interrompidos, ora pelo término do horário de HTPC, ora pelo professor coordenador que nos avisava que deveríamos que passar para as atividades seguintes.

Na segunda atividade, sob o título: *O contexto sócio-histórico da reforma do Ensino Médio*, foram trabalhadas questões voltadas às políticas públicas da educação, com base nas mudanças ocorridas no EM em vários países da Europa. Joaquim Azevedo, educador português, propõe algumas questões que deveriam ser discutidas à luz da realidade brasileira, e de como a escola deveria preparar o aluno para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

“São evidentes sinais desta crise: o que são de fato e hoje o ensino e a formação de nível secundário? Um longo compasso de espera até a entrada no ensino superior de massas? Uma etapa de especialização profissional e de preparação para o mercado de trabalho, quando este não tem capacidade para acolher os jovens que saem desse nível de formação e qualificação? Um ciclo de aprofundamento de uma ‘sólida’ formação de base ‘humanística’ e científica? Um ciclo de orientação, de experimentação, de tentativa e erro? E o que é, hoje, educar para a cidadania jovens, num

contexto econômico, cultural e político dominado pela 'sociedade da informação', globalização e pela transnacionalização? Como é o que o ensino secundário de massas, tendencialmente universal, acolhe a diversidade cultural e cria condições de realização pessoal a cada uma e a cada um dos jovens?" (AZEVEDO, 2000 in FICHA DE ATIVIDADE EMR-VF, 2005, p. 53)

A partir da terceira atividade deste tema, foi feita a divisão por área de conhecimento. Restringimo-nos a descrever as atividades da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, pois foi apenas a esse material que tivemos acesso. A princípio, a atividade propunha uma discussão a partir da relação entre as DCNEM e os PCN+ propostos para o Ensino Médio, tendo em vista a organização do currículo. Depois disso, foram abertas discussões sobre diversas áreas do conhecimento, com a sugestão de alguns temas tais como: *O trabalho com as disciplinas da área ao longo do tempo: o que mudou?; Por que "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias"?*

Foi sugerida a discussão de como eram ensinados os conteúdos disciplinares quando o professor estudava no EM e se o modo como esse professor ensina hoje é o mesmo de como ele aprendeu na sua época, e o que teria mudado. Também foi proposta a discussão de mais alguns temas tais como: *Retomando os princípios de organização curricular; A articulação das disciplinas na área: uma síntese; Trabalhos interdisciplinares orientados para o desenvolvimento de competências; Diálogo entre textos: um exercício de leitura; A organização curricular das disciplinas; Organização curricular das disciplinas – uma síntese; e Organização curricular da área – preparo de um relato.* Tais discussões deveriam contemplar a identificação das competências necessárias a serem desenvolvidas, de modo que os professores pudessem desenvolver suas próprias competências leitoras para posteriormente desenvolvê-las em seus alunos, focalizando a organização do currículo das disciplinas e da área de conhecimento.

A partir desse tema, quando já estávamos divididos em áreas de conhecimentos para as discussões, senti muita dificuldade de discussão, pois o Ensino de Língua Estrangeira, que é a minha disciplina curricular, tem poucas aulas semanais em cada série, e havia apenas uma outra professora da disciplina e nem sempre dominávamos os conteúdos. A questão "tempo para discussão" também foi bastante reduzida, levando-me a um certo desânimo. Foi aí que percebi que esse seria só mais um curso do qual estaria acumulando "certificados".

7.4 TEMA 4: O projeto político-pedagógico da escola

Esse tema foi dividido em dezesseis atividades, as quais contemplaram como base da formação a reflexão individual e coletiva, bem como debates e discussões dentro das áreas do conhecimento a partir de assuntos e perguntas apresentados como base das reflexões tais como: *Projetos: qual sua função na organização da ação humana? Projetos: das idéias (e o desejo) à ação; de Relações entre os projetos profissionais e individuais e o projeto educativo escolar; O projeto pedagógico da escola: aproximação inicial*. Além da proposta de discussão sobre o projeto pedagógico da escola o programa também sugeriu algumas questões para serem refletidas pelos professores, para posterior discussão em grupo: 1-Toda escola tem um projeto pedagógico? 2-Que características deve ter um projeto pedagógico? 3-O projeto pedagógico da escola média é tarefa de quem?

Nessa mesma direção, o programa propôs uma reflexão sob o título “*Projeto e identidade: que relação é essa?*”, baseada no pensamento de Jorge Luis Borges:

“Um homem se propõe a tarefa de desenhar o mundo. Ao largo dos anos povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naus, de ilhas, de peixes, de moradas, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto.” (BORGES, Jorge Luis – 2006 – Vivência Formadora – Tema 4 – p. 97)

Os professores deveriam responder a duas questões, com base na citação acima: 1-Qual é a característica constitutiva de um projeto transparece nesse texto? 2- De que maneira essa característica deve se revelar no projeto educativo da escola?

As demais atividades contemplaram a continuidade na discussão sobre o projeto pedagógico, a partir de temas sugeridos tais como: *O projeto pedagógico a partir de uma perspectiva coletiva inicial; Qual a especificidade do projeto educativo; O processo de construção do projeto pedagógico e o trabalho coletivo; O trabalho coletivo na construção do projeto educativo: aprofundamento das discussões; o trabalho coletivo como espaço de formação*. Outro tema proposto foi: *A escola, a comunidade escolar e o projeto educativo: investigando desejos e definindo ações*, com a intenção de ampliar a reflexão e as discussões acerca do projeto pedagógico

da escola e da identificação de alguns pontos que o Programa considerava importantes na construção do projeto pedagógico da escola e apontados na afirmação a seguir.

“Para a construção de um projeto político-pedagógico que retrate a identidade da escola é importante considerar as representações dos alunos, dos professores, da equipe de gestão, dos funcionários e das famílias dos alunos sobre a escola, suas funções e sua finalidade.” (FICHA DE ATIVIDADE – VIVÊNCIA FORMADORA, tema 4, atividade 10 – p. 103 – 2006).

Seguindo essa mesma proposta de reflexão, foram aplicados outros temas para reflexão e posterior discussão acerca do projeto pedagógico: *A escola, a comunidade escolar e o projeto educativo: resultados da investigação; O que é a escola para a comunidade; O que a comunidade gostaria que a escola fosse*, entre outras questões relacionadas ao pensamento da comunidade a respeito da escola e o que ela desejaria que a escola tivesse. Nessas reflexões, os professores deveriam identificar os pontos principais para a elaboração do projeto pedagógico da escola sob uma perspectiva que priorizasse a interdisciplinaridade, a contextualização e o desenvolvimento de competências, principalmente, leitoras e escritoras do nível Médio de ensino e que estivesse voltado a atender aos anseios da comunidade.

Reverendo minhas anotações feitas nas fichas de atividades, retomei o momento da discussão que tivemos sobre a escola, a comunidade escolar e o projeto educativo. Na verdade, nossas discussões se basearam mais em críticas à sociedade e às famílias que não conseguem dar conta de seu papel, conferindo a responsabilidade toda à escola, fazendo da reflexão um momento de desabafo, do que na construção de uma discussão que realmente nos permitisse elaborar o projeto pedagógico da escola sob a perspectiva proposta pela atividade. Na minha opinião, não consegui transformar as discussões propostas em “significados” que fosse capaz de construir mudanças na prática pedagógica, como propõe Nóvoa, por exemplo, quando afirma:

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes de mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie prévia de mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta

perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que se dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (1995, p. 28).

Outra atividade proposta pelo programa foi a leitura de um trecho do texto de Libâneo, “*A educação escolar pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental*”, retirado de um de seus livros, *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*, publicado em 2003. Com a apresentação desse texto, foi solicitado aos professores que assumissem uma de suas salas do Ensino Médio e colhessem dados a respeito de como a comunidade escolar desejaria que a escola fosse. A partir disso foi pedido que os professores fizessem uma leitura individual do projeto pedagógico da escola, analisando tanto os processos de elaboração quanto o próprio projeto depois de pronto. Depois disso, foi sugerida uma discussão coletiva a respeito do projeto pedagógico da escola, identificando os aspectos que poderiam ser melhorados e aqueles que deveriam ser inseridos a fim de adequar o projeto a essa nova proposta voltada a atender às demandas desse nível de ensino.

Certamente, se os cursos de formação continuada pudessem promover um aprofundamento maior das reflexões, por meio do suporte teórico que permeia cada tema discutido, oferecendo subsídios para os professores reconhecerem a importância de sua adequação de ensino mediante as necessidades da sociedade moderna, sugerindo possíveis soluções como propõem as atividades, estabelecendo as relações entre necessidades dos alunos e conhecimentos disciplinares a serem transmitidos e, mais, reconhecendo a importância do protagonismo juvenil na escola, acredito que estaríamos dando um passo à frente na promoção de uma mudança significativa na prática pedagógica do professor e, portanto, nos processos de ensino/aprendizagem.

Outro aspecto que gostaria de apontar, após minha leitura enquanto pesquisadora foi o enfoque dado à formação do aluno para o mundo do trabalho, como proposta de inserção dessa perspectiva no projeto pedagógico da escola. Nesse sentido, percebemos mais uma vez que o discurso neoliberal se mostra presente nas atividades de formação do professor. A preparação para o trabalho parece atender às tendências particulares do capitalismo de aplicar à área da educação as práticas e métodos vigentes na empresa capitalista, conforme afirma Paro (1998).

Outro aspecto importante que gostaria de registrar refere-se à proposta de intervenção do professor na construção do projeto pedagógico da escola, que, aparentemente, se pautou na afirmação de Nóvoa (1995, p.28) sobre a importância da participação do professor nas tomadas de decisões, na construção do projeto político-pedagógico da escola, enfim de levar o professor a assumir o papel de “produtores de <<sua>> profissão”. O autor segue afirmando, porém, que não basta “[...] mudar o profissional; é preciso também mudar o contexto que ele intervém [...]”

Essa experiência de reviver os momentos de professora na participação do programa EMR e de lembrar os fatos, os debates e os momentos de partilha com os colegas, tendo a oportunidade de relatá-los, me remeteu ao passado, ao mesmo tempo em que me trouxe para esse momento marcante de estar descrevendo a minha leitura/experiência enquanto pesquisadora.

8 UM OLHAR CONCLUSIVO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA PROFESSORA PARTICIPANTE PARA A PROFESSORA PESQUISADORA

Nesta etapa do trabalho, entendo ser importante um momento de retrospectão, no intuito de mostrar a minha visão de professora, em relação ao programa EMR, enquanto participante deste curso de formação continuada, e posteriormente, minha visão da pesquisadora, já no estágio de conclusão dessa pesquisa.

Deste modo, relato minha experiência profissional, desde a fase inicial do programa até os dias atuais, apresentando dois momentos distintos: o primeiro, com o objetivo de apontar os percursos vivenciados, a leitura que fiz do programa e a experiência de participar de um curso de formação continuada; no segundo momento, apresento minha experiência enquanto pesquisadora desse mesmo programa, através de uma outra perspectiva, com uma nova leitura, uma nova experiência.

Antes do EMR, participei de vários outros cursos oferecidos pela SEE-SP, em nível de formação continuada. Alguns deles eram destinados à aquisição de conhecimentos específicos da área de atuação, outros, para o uso das diversas tecnologias na educação, mas a maioria deles se apresentava numa perspectiva de formação individual.

O anúncio de um novo curso chegou tanto para mim quanto para os colegas de trabalho através da professora coordenadora no horário de HTPC. Ela comunicou que havia feito as inscrições de todos os professores que possuíam carga horária no Ensino Médio. Minha primeira reação, e recordando também a reação de meus colegas, foi a de reclamar: “Ah! Outra vez? Mais um curso que a gente começa e não sabe no que isso vai dar? É um curso atrás do outro, e a conversa é sempre a mesma. Ah! não quero fazer mais um curso. Prá quê? Acaba tudo ficando do jeito que está mesmo!. Melhor era que “eles” nos dessem um aumento, em vez de gastarem dinheiro com esses cursos que acabam não virando nada!”

Fiquei me questionando a respeito de como as inscrições dos professores participantes foram feitas, ou seja, sem que fôssemos consultados se desejávamos participar ou não do curso, se julgávamos relevante ou não fazer esse curso. Além desses aspectos, o que mais me intrigou foi o fato de os professores,

ainda que licenciados para trabalharem no ensino médio, não poderem participar se não tivessem carga horária nesse nível de ensino naquele momento. Eles ficaram de fora! Isso para mim era inaceitável, pois se era um curso com proposta de formação continuada, que tinha a intenção de melhorar o ensino nesse nível escolar, todos os professores licenciados deveriam ter acesso à participação para melhor se prepararem para trabalhar com o EM.

Eu reclamei muito a respeito desse fato, muito embora estivesse participando, pois senti o descontentamento de meus colegas e diria que, achava um certo desrespeito com os professores que estavam de fora, pois estavam lhes tirando a oportunidade de “melhorarem” sua formação. Fiquei me perguntando: por que esses professores não deveriam se preparar como os outros? Não era um momento de formação de professores? Por que eles deveriam ficar de fora então? Por que não preparar esses professores para que, no momento em que tivessem carga horária no EM, eles já estivessem preparados para trabalhar com os alunos atendendo às propostas de trabalho com esse nível de ensino?

Fiquei sem entender as razões pelas quais meus colegas não puderam participar. Isso me fez acreditar que realmente minha profissão estava desvalorizada e que não deixamos de ser somente “um número” nas políticas educacionais, que parecem pautar-se nos imperativos econômicos e políticos, ditando as leis da “economia” e de interesses que fogem no fator “qualidade”. Como podemos ser responsabilizados pelo insucesso escolar, quando nos tratam somente como “máquinas de reprodução” de produtos prontos que nos chegam de cima pra baixo? Isso realmente me causou uma enorme indignação e insatisfação. Ver meus colegas “de fora”! Era realmente inacreditável que fôssemos tratados como “peças” de um jogo que pudessem ser descartadas.

Apesar de a professora coordenadora ter se sensibilizado com essa questão, tentado justificar junto aos responsáveis pelo programa a necessidade da participação de todos os professores, seus esforços foram em vão. Como as inscrições eram feitas via WEB, não havia como realizar matrículas daqueles que não estavam cadastrados como professores do ensino médio naquele período.

Lembro-me perfeitamente da reclamação de meus colegas que se sentiram prejudicados, pois além de não poderem gozar dos mesmos benefícios de participar de um curso de formação, estariam também financeiramente prejudicados, pois esses cursos estão vinculados a alguma forma de premiação ou benefício,

como por exemplo, o bônus-mérito concedido aos professores no início do ano letivo, cujos critérios de concessão são o número de ausências do professor durante o ano letivo, as licenças médicas que o professor tira ao longo do ano e também sua participação nos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, como, por exemplo, o EMR. Além desses fatores, o professor não pode contar com os pontos referentes à carga horária do curso para sua evolução funcional, que gera uma renda mensal adicional no salário do professor a partir de cursos feitos, quando homologados pela CENP.

Apesar de todos esses percalços, a notícia do curso me deixou um pouco mais animada. Principalmente porque ele aconteceria durante os horários de HTPC. Cheguei a comentar com os outros professores minha satisfação em ter esses horários de HTPCs voltados para algo que realmente fizesse sentido e em poder aproveitar melhor esses horários adquirindo novos conhecimentos.

Geralmente os horários de HTPC são bastante criticados pelos professores, pois se resumem, na grande maioria das vezes, em momentos de reclamações, em que os professores descarregam seu descontentamento em relação às políticas adotadas, relatam problemas dos alunos indisciplinados, externam suas angústias e seus desapontamentos. Os HTPCs são, também, espaços de recados e broncas e quase nunca contribuem para a melhoria de nosso trabalho. Sempre ouvimos que os HTPCs deveriam ser espaços de estudos, troca de experiências. No entanto, sabemos que não é isso que acontece. Acabam geralmente servindo como espaços de “muro de lamentações” para nós professores. Nesse sentido, estudar durante esses horários foi uma surpresa, uma novidade para mim.

Fiquei bastante ansiosa para dar início ao curso e ver o que ele me traria de “novidade”. Tive algumas decepções anteriores com outros cursos dos quais participei, pois, se apresentavam como sendo de “formação continuada”, mas acabavam repentinamente. Ficava esperando pela próxima etapa, a qual não acontecia, e tampouco me davam notícia das razões pelas quais havia sido encerrado. Quando estava entrando no ritmo de estudo, quando começava a descobrir novas coisas a aprender, os cursos simplesmente terminavam. Era realmente uma decepção.

Questionava-me sobre os motivos pelo quais esses cursos não conseguem ter uma continuidade de formação, a fim de que possam deixar uma

contribuição útil no dia-a-dia da sala de aula, motivando-nos a participar de outros que certamente viriam.

Sei que um curso de formação requer muito trabalho daqueles que o organizam: preparar todo o material, revisá-lo, , contratar profissionais para ministrarem a formação e tantos outros aspectos que envolvem todo o processo de formação, principalmente quando ela é direcionada a um número tão grande de profissionais, como é o caso dos profissionais da Educação na Rede Estadual. É exatamente nesse sentido que não consigo entender que todo esse trabalho não tenha continuidade. Acredito que esse seja um dos motivos que deixa a nós, professores, desmotivados, sem estímulo para fazer um novo curso, sem perspectiva de que esses cursos possam nos ajudar, de alguma forma, na nossa prática pedagógica cotidiana.

A impressão que tenho quando começo um curso de formação e ele é interrompido é que acabei de iniciar uma viagem sem destino. Sinto-me como se não soubesse nem para onde seguir, e nem como voltar para casa.

Assim, depois das inscrições feitas, o curso se iniciou no horário de HTPC. A professora coordenadora entregou o material inicial a todos os professores: uma pasta preta contendo o material impresso para acompanhamento do curso e realização das atividades. À medida que o curso avançava, recebíamos o restante do material. Juntamente com a pasta de material impresso, recebemos um CD-ROM com os textos de apoio, que, segundo orientações da coordenadora da escola, deveríamos abrir em casa para tomarmos ciência de seu conteúdo.

Recordo-me com clareza que, ao perguntar aos meus colegas o que eles haviam achado do material, muitos afirmaram que nem haviam aberto o CD-ROM. Uns porque não possuíam computador em casa, outros, porque não sabiam lidar com a tecnologia e outros, porque não estavam interessados no material, pois o que queriam mesmo era somente os pontos que aquele curso poderia oferecer.

Fiquei muito empolgada quando abri o CD e percebi quanto material de apoio havia ali. Cheguei a comentar com alguns colegas com os quais sempre trocava experiências durante os intervalos das aulas que o programa EMR se apresentava em moldes bem diferentes daqueles cursos que eu havia feito até então. Comecei a ler o material recebido e a participar das atividades com bastante empenho. Discutia os temas e as questões propostas com vontade de realmente abrir os meus horizontes e ampliar os meus conhecimentos. Fiquei mais

entusiasmada quando em uma das atividades nos foi apresentada uma videoconferência do professor Antonio Nóvoa.

Eu não o conhecia e nem tampouco havia ouvido falar sobre ele. Suas idéias pareciam ir ao encontro de minhas angústias. Cheguei a comentar com os outros professores: “Ah! Esse homem conhece a nossa realidade. Ele sabe dos nossos sofrimentos e sabe o que queremos!. Quando, naquela videoconferência, o especialista falou que os professores deveriam participar das decisões da escola, da formação do currículo e que o professor precisava de espaços para discutir os assuntos da escola com seus colegas, construir e partilhar seu conhecimento, pois era assim que nascia o conhecimento necessário para a prática pedagógica do professor, ah! suas palavras soaram como uma música para meus ouvidos.”

Falei para alguns amigos, aqueles com quem costumava partilhar minhas idéias: “é isso que a gente precisa. Precisamos de espaço, de momentos de partilha, de estudos, de crescimento profissional, de momentos para ampliarmos o nosso conhecimento. Estamos sufocados pelo excesso de atividades, de coisas que ocupam nosso dia-a-dia e não nos permitem estudar, pela sobrecarga de trabalho, por ter que dar conta de realizar os projetos que sempre são impostos “lá de cima” para serem cumpridos pelos professores e pelas escolas e geralmente entram nas avaliações de desempenho das escolas e nas premiações dos professores. As avaliações, a recuperação paralela que temos que oferecer aos alunos que não conseguem atingir o conceito mínimo, ainda que esses alunos se neguem a participar das aulas ou até mesmo cumprir as atividades propostas, entre tantas outras coisas que nos impedem muitas vezes de dedicarmos nosso tempo ao estudo e à formação continuada.

Somos bombardeados o tempo todo pelas pressões, pois “temos” que “dar conta” de cumprir os projetos impostos, participar dos cursos oferecidos, entre tantas atribuições para o nosso cotidiano, e ainda mais, somos expostos às pressões feitas pelas famílias quando elas nos responsabilizam pelo insucesso escolar de seus filhos, como se fôssemos os culpados pela falta de estudo dos alunos, pelo descomprometimento deles com a escola, com os trabalhos e as atividades propostas, com as tarefas, enfim, quando somos cobrados não somente por aquilo que envolve o ensino/aprendizagem, mas também pelo que é de responsabilidade social e familiar, o que acaba por interferir de maneira significativa no trabalho do professor, no desempenho da escola e no dos alunos.

Apesar de diversos fatores que influenciam o dia-a-dia de um professor, ainda assim encontramos ânimo para buscar novos caminhos e novos meios de melhorar nossas condições de trabalho e aperfeiçoar nossos conhecimentos.

A forma como o Programa se apresentou no início, com a proposta de formação durante os HTPCs, com o material contendo questões relativamente interessantes para serem discutidas, a apresentação do professor Nóvoa, cuja fala vinha ao encontro dos meus anseios e minhas dificuldades, me deu novo ânimo e vontade de me empenhar ainda mais nas atividades propostas pelo programa. Empolgada, fui estudando e fazendo tudo da melhor maneira possível. Participava dos debates, cumpria minhas atividades à risca. No entanto, depois de certo tempo, percebi que algo estava ficando para trás.

Durante os momentos de discussões em grupo e troca de experiências, senti a necessidade de conhecer melhor os assuntos que estavam sendo debatidos. As discussões acabavam se desviando para as mesmas questões tratadas rotineiramente nos HTPCs: nossos problemas cotidianos, o descaso dos alunos, a falta de compromisso das famílias, enfim, não conseguíamos seguir em frente com as propostas dos debates propostos pelo programa. Como diz Sacristán (2006, p. 85), “ninguém dá o que não tem”. Portanto, era complicado debater um assunto que desconhecia ou tinha pouco conhecimento a respeito. Faltava-me uma base, uma sustentação teórica que me desse suporte para debater os temas de acordo com as propostas feitas nas atividades.

Além disso, outro fato me incomodava: o tempo destinado às discussões era curto, não me permitia aprofundar nas questões ou, ainda, não era suficiente para que pudesse buscar os conceitos e conhecimentos que me faltavam para debater as questões. Sem dúvida, havia questões importantes que mereceriam maior atenção e determinados assuntos que poderiam ter sido mais bem explorados se tivéssemos tempo suficiente para fazê-lo.

O aligeiramento nas discussões e na maneira como as atividades eram apresentadas no programa EMR e inclusive como se apresentam na maioria dos cursos de formação continuada que seguem esses mesmos modelos tem sido, no meu ponto de vista, um dos fatores responsáveis pela rejeição e resistência dos professores em aderir a esse tipo de formação.

Percebia em muitos colegas de trabalho uma desmotivação para participarem de algum curso de formação. Acredito que, além dos fatores cotidianos

que interferem na motivação dos professores, há também o descaso por parte dos órgãos organizadores desses cursos que sempre acabam por impô-los aos professores simplesmente por estarem cumprindo “protocolos”, não se importando com as carências que eles têm em sua formação, com o que eles pensam a respeito desses cursos, quais os moldes os professores julgam ideais para uma formação continuada.

Esses acontecimentos vão em direção oposta às propostas de formação de professores. Esses órgãos parecem não se interessar em seguir as próprias propostas feitas em seus cursos de formação continuada. Tenho a impressão que eles querem justificar seu “papel cumprido” quando alegam que o insucesso escolar está ligado à má formação dos professores. Eles responsabilizam o professor, afirmando que estão oferecendo formação “adequada” a seus professores, mas pouco se preocupam com a qualidade desses cursos, nem se eles estão atendendo às necessidades a fim de sanar as carências da formação inicial de seus professores.

Outro aspecto que, de certa forma, me incomodou um pouco foram as avaliações, que tinham o objetivo de verificar o nosso desempenho e eram realizadas, ao longo do curso, de duas maneiras. Um delas era através dos relatórios propostos pelas atividades que fazíamos individualmente, durante a primeira fase do programa, e que entregávamos à professora coordenadora, que, por sua vez, fazia uma síntese após a leitura de nossos relatórios e entregava ao ATP responsável pelo programa junto à Diretoria de Ensino. Já na segunda fase do programa, nossos relatórios individuais eram entregues aos professores representantes de cada área, que seguiam o mesmo procedimento da primeira fase.

Esses relatórios eram repassados posteriormente à CENP via WEB. No entanto, o acesso era restrito aos professores coordenadores e ATPs, o que não me permitiu fazer um estudo desses relatórios e, por esse motivo, eles não entraram nessa pesquisa.

Em relação ao encaminhamento dado a tais avaliações e relatórios, nós, professores, não tomamos conhecimento, pois nenhum comentário ou retorno nos foi dado nesse sentido. Não tive informação sobre os critérios de avaliação, o meu desempenho no curso e de que maneira se deu o processo de aprovação no curso, pois o certificado de conclusão apresenta apenas o conceito de aproveitamento “Satisfatório” e a porcentagem de presença; porém, não sei se “Satisfatório” era o

único conceito para quem foi aprovado. Também não tive conhecimento se houve reprovação de algum professor, pois na unidade a que pertenço, todos os participantes receberam o certificado de conclusão.

Havia, ainda, outra fase de avaliação, realizada semestralmente, via WEB. Cada professor deveria responder individualmente a um questionário, o qual acessávamos via Internet. com *login* e senha. Essas avaliações, via WEB, eram agendadas com antecedência, e a professora coordenadora levava os professores até a sala de informática no horário de HTPC para que todos pudessem responder ao questionário, composto de perguntas do tipo múltipla escolha, divididas em blocos. Dependendo da resposta escolhida, um novo bloco de perguntas era gerado, as quais estavam vinculadas às respostas dadas anteriormente. Nem sempre eu conseguia dar as respostas que desejava. Por serem questões de múltipla escolha, muitas vezes a resposta que eu gostaria de dar não se encontrava entre as alternativas disponíveis, e eu me via obrigada a optar por uma das respostas apresentadas para poder dar continuidade ao questionário. Não havia nessas avaliações a opção “nenhuma das alternativas”, o que nos obrigava a escolher uma das alternativas apresentadas.

Com o tempo, comecei a perceber que meu entusiasmo ia diminuindo, e meu ânimo, em participar em relação às atividades, já não era o mesmo. Sem o tempo necessário para discussão, já que fora do curso o fator tempo é uma questão bastante delicada, e sem o conhecimento mínimo para poder refletir e participar ativamente das discussões com os colegas, o programa foi, aos poucos, tomando o mesmo formato dos modelos de formação anteriores, uma vez que não abriam espaços para discussões nem para reflexões. Acabou se tornando um curso que contava somente com a “presença física”, e eu não via o momento de poder concluí-lo.

Com o tempo, percebi que muitos colegas já nem se lembravam mais quem era Antonio Nóvoa e o que ele havia proposto. Isso foi ocorrendo principalmente porque as questões que se destinavam aos debates já não estavam mais centradas na figura do professor e na nossa formação, mas começaram a se direcionar para as práticas pedagógicas voltadas para o conteúdo disciplinar, para a forma como deveríamos desenvolver as competências leitoras e escritoras de nossos alunos; enfim, o foco da formação passou a ser as questões cotidianas da

escola, aquelas que já estávamos exaustos de discutir, e também aquelas voltadas ao aluno.

Perdi meu interesse ao ver que o professor parecia não ser mais o “ator principal da peça” e que a teoria apresentada no início do programa pelo professor especialista Antonio Nóvoa havia se perdido ao longo do processo de formação. No final, percebi que aquele era apenas mais um curso na lista daqueles que eu havia feito e que o resultado era tão somente o certificado, pois muito pouco ou, em alguns casos, nada ficou. Nascia ali um momento de conflito. Queria mais, queria ir além da certificação, da premiação, da pontuação. Precisava me sentir capaz de refletir e analisar os fatos sob uma perspectiva de investigação, de entendimento, de busca pelo conhecimento, de ir ao encontro das respostas para os inúmeros desafios que enfrentava no dia-a-dia. Não queria somente mais um “canudo”.

Não posso dizer que não houve mudanças na minha vida profissional. É claro que muita coisa mudou após ter passado pela experiência de participar do programa do EMR e depois, obviamente, como pesquisadora desse mesmo programa. O que antes não passava de críticas infundadas, passou a ter um novo sentido, um novo olhar. Algumas respostas foram sendo dadas e também outras indagações foram surgindo ao longo de todo o processo. O olhar superficial da professora que antes não conseguia refletir sobre questões mais complexas, pois não tinha a prática da reflexão crítica, deu espaço ao estudo teórico, à análise dos fatos, a uma reflexão capaz de responder a algumas das perguntas que surgiram ou, então, compreender melhor o funcionamento de todo o processo educativo que antes de me tornar pesquisadora não conseguia compreender.

O estudo teórico trouxe para mim a mesma certeza de Nóvoa (1995) de que é fundamental que a formação necessite se pautar na reflexão crítica, bem como na articulação da teoria com a prática. Com os estudos, ficou mais fácil entender os propósitos do programa, identificar seus pontos positivos e negativos.

Enquanto professora, jamais pensei que tais modelos de formação estivessem ligados a questões econômicas e políticas. Assim como meus colegas, eu achava que esses projetos serviam somente para “atender a interesses pessoais e financeiros de um determinado grupo de pessoas” e que, vez ou outra, apresentavam pacotes de formação para a Secretaria da Educação.

Só depois de ter ingressado no curso de pós-graduação como mestranda e ter iniciado as leituras, ter participado das aulas e ter debatido com

meus colegas de classe e professores é que percebi o verdadeiro significado de “competência leitora”, que antes eu achava que possuía. O aprofundamento dos meus estudos me fez compreender que as críticas que antes dispensava a esses cursos de formação não tinham fundamento, pois se baseavam naquilo que eu acreditava ser verdade, baseado na minha visão de mundo. Essas críticas não passavam de suposições, de análises leigas, baseadas em “achismos” que não possuem legitimidade por não terem forças para promover mudanças nem na prática pedagógica, nem na melhoria da educação.

Entendo hoje, como pesquisadora, o que Nóvoa quer dizer quando afirma ser necessário dar voz aos professores e que eles tenham espaços de formação coletiva. Compreendo melhor a razão de suas afirmações, as quais soavam antes como “música para os ouvidos”, dando-me conforto por saber que há alguém que compreende minha necessidade, conhece, de certa forma, a realidade dos professores e busca contribuir, de certo modo, para o progresso dos professores por meio de suas propostas de formação. Hoje, essa “música” tem nova sonoridade, pois dá um novo significado às afirmações do teórico em relação à importância de o professor estar sempre em constante formação, não porque isso lhe foi imposto, mas sim por entender a formação num sentido mais amplo, em outra perspectiva, como aponta Ghedin (2006, p. 143), que afirma que devemos ir em busca de um conhecimento que nos “desinstale da poltrona da acomodação irrefletida” para que o professor possa buscar novos significados de modo a transformar primeiramente a si próprio e, depois, transformar o mundo.

Essa postura de pesquisadora foi se moldando ao longo do processo de pesquisa e formação enquanto mestranda: as reflexões foram amadurecendo, a pesquisa foi se moldando, novos questionamentos foram surgindo. Durante a apresentação de meu projeto aos colegas do curso da pós-graduação, o professor Dr. César Donizetti Pereira Leite me sugeriu a leitura do livro “Com a palavra professora: suas crenças, suas ações”, de Ana Maria F. A. Sadalla, apontando para a importância de apresentar nessa pesquisa a minha experiência enquanto professora durante a participação do Programa e, posteriormente, relatar como foi ter tido a experiência de pesquisá-lo.

A experiência que adquiri enquanto pesquisadora certamente já tem contribuído para o meu crescimento e desempenho profissional e, de alguma maneira, está também contribuindo para o coletivo, nos momentos de discussão e

troca de idéias com os colegas de trabalho na escola. O reconhecimento de um mundo novo, por meio da aquisição de novos conhecimentos, me deu a oportunidade de abrir novas portas, pensar de maneira diferente, ter uma nova visão de mundo e ainda posso até arriscar em afirmar que me deu a oportunidade de ser uma “nova professora”, pois através da reflexão crítica tenho agora a chance de identificar os aspectos que precisam ser mudados na minha prática pedagógica e aqueles que precisam ser aperfeiçoados.

Foi depois de conhecer o que era um texto científico, uma pesquisa, o “aprender a aprender”, oportunidade essa que enquanto professora não tinha antes, é que percebi as transformações na maneira de pensar, refletir e interpretar a minha prática pedagógica. Garcia (1995, p. 60) afirma “[...] as teorias que influenciam a forma como os professores pensam e actuam na aula, permanecem provavelmente inconscientes para os professores ou, pelo menos, pouco articuladas internamente.” Esse pensamento de Garcia nos reforça a importância que a teoria pode exercer na prática pedagógica dos professores.

O processo de construção e aquisição de conhecimento, na minha compreensão, não acontece de repente, de uma hora para outra. É um processo lento, que necessita de tempo para ser assimilado ou “digerido” de modo a contribuir para a mudança tanto do comportamento do profissional quanto de sua prática pedagógica. Foi a minha trajetória de pesquisa, durante os momentos que me deparei com as dificuldades de compreensão dos diversos textos que como aluna da pós-graduação tinha para ler, com a dificuldade que sentia quando precisava refletir sobre os conceitos e aos diversos aspectos apresentados nos textos acadêmicos, é que ficou claro para mim a importância da reflexão e do conhecimento teórico no processo de formação do professor, pois foi através delas – reflexão e teoria – é que tive a oportunidade de ter um conhecimento mais amplo sobre educação, pois a pesquisa me apresentou um leque de conhecimentos que iam além do assunto de minha pesquisa. Foi essa oportunidade enquanto pesquisadora que me desinstalou da “moldura” na qual estava alojada e me permitiu conhecer um “mundo novo”.

Pude ter a experiência de ler, reler, estudar e analisar os textos que já havia lido como professora participante do programa, rever as anotações que havia feito, relembrar alguns aspectos debatidos, remeter-me ao passado através da minha memória na intenção de resgatar o que havia sido discutido e relembrar como todo o processo de formação havia sido feito. Resgatar através do meu diário de

memória as discussões com os colegas e a troca de experiências e lançar-me novamente no curso através da leitura agora como pesquisadora me fizeram entender aspectos que antes haviam passado despercebidos, tanto pela imaturidade de compreensão em que me encontrava naquele momento quanto pelo fato de não poder compreender o verdadeiro sentido do que havia sido proposto.

No início do trabalho, havia me deparado com medo, insegurança, sensação de incompetência e as dificuldades, que aos poucos foram dando espaço à compreensão e reflexão, na sede de buscar mais, de aprender mais, de saber que havia uma longa trajetória ainda em busca das respostas que precisava para a conclusão desse trabalho.

A pesquisa me deu a oportunidade de entender que os moldes dos cursos de formação continuada necessitam ser repensados, a fim de promover o contato dos professores com as teorias, com a reflexão mais profunda, com os debates e a troca de experiências. Mas, também é necessário promover uma ampliação de espaços para debates, reflexões, discussões e trocas de experiência.

Acredito que essa pesquisa não pára por aqui. Muita coisa ainda poderia ter sido explorada, estudada, trabalhada. No entanto, reconhecendo minhas limitações, somadas ao fator tempo, entendo que esse trabalho não se esgota por aqui, mesmo porque o texto não é algo estático, mas se modifica e cresce na medida em que as reflexões continuam, seguramente abrindo espaços para novos questionamentos e novos estudos, que possivelmente acontecerão em um doutorado. O trabalho de mestrado “conclui-se”, porém as reflexões continuam, pois a professora, depois de ter passado pela experiência da pesquisadora já não é mais a mesma e, portanto seguirá refletindo, buscando respostas, pesquisando, aprendendo, debatendo e partilhando.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 4ª Ed. 2005, São Paulo. Cortez.

ALTENFELDER, A. H. Desafios e tendências em formação continuada. **Revista Construção Psicopedagógica**. São Paulo. 2005, v. 13, nº 10.

AQUINO, J.G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**. São Paulo/SP. v. 27, n. 2, p.211-227. Jul/dez 2001.

BARBOSA, R.L.L.(org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**, São Paulo. Editora UNESP. 2004 , p. 49-60.

_____, **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**, São Paulo. Editora UNESP. 2004 , p. 197-210

_____, **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**, São Paulo. Editora UNESP. 2004 , p. 475-496.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** – Lisboa. 1997. Lisboa Codex, p. 27 - 46.

BAUER, M. W. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, Imagem e som – um manual prático**. 3ª Ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2004.

BENITES, L.C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Rio Claro. UNESP, Março 2007.

BONDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002

BORGES, C. Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**. ano XXII, nº 74 , Abr-2001.

BOVO, A. A. **Formação continuada de professores de matemática para o uso da informática na escola: tensões entre proposta e implementação**. Dissertação de Mestrado. Rio Claro, UNESP, 2004.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**, Ed. UNESP, São Paulo/SP, 1999, p. 198-216, 323-369.

_____, **História da Pedagogia**, Ed. UNESP. São Paulo/SP. 1999, p. 323-369.

CARDOSO, V. C. **A cigarra e a formiga: uma reflexão sobre a educação matemática brasileira da primeira década do século XXI**. Tese de doutorado. 2009. Unicamp. Faculdade de Educação.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Trad. G.J.de F.TEIXEIRA, Brasília-DF. UNESCO 2002.

CHARLIER, E. (org) et all, **Formando Professores profissionais – quais estratégias? quais competências?**, Porto Alegre, 2001. Editora Artmed.
p. 85-102.

CORREIA, R.L.T. Cultura Escolar por meio de concepções e saberes em projetos de formação de professores - **Revista de Educação**, Nov/2006, PUC/Campinas, nº. 21 p. 41-51.

DIAS, L.C.F. Tornando-se professor; as vozes que participam da formação pessoal/profissional. **Revista Linguagem & Ensino**, Vol. 5, Nº 1, 2002, p.11-24

FISCHER, R.M.B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Nov.2001, nº 114, p. 197-223,

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**, São Paulo/SP, Ed. Loyola, 8ª ed. 2002

_____, **A arqueologia do saber**, Rio de Janeiro/RJ, Editora Forense, 1986, 2ª ed., p. 1–152.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões. A institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista RBCS**. junho/ 1996 , nº 31 ano 11, p. 141-153.

FREITAS, D.; VILLANI, A.; PIERSON, A.H.C. **Conhecimento e saber em experiências de formação de professores**. <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0818t.PDF>>, acesso 15/ Jun-2008.

FREITAS, H.C.L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**. Dez. 2003. vol.24 nº.85 Campinas-SP.

GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Os professores e sua formação. Lisboa/Portugal. 2ª Ed. 2005. p. 52-76.

GHEDIN, Evandro, A formação docente, a reforma no ensino e o papel do professor. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.), **Trajetórias e Perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004, p. 397 – 417.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GÓMEZ, A.I.P. A cultura social. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora ARTMED. 1998. p. 83-130.

GRANVILLE, Maria A. **Teorias e práticas na formação de professores**, Campinas, SP: Ed. Papirus, 2007.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de Professores - Saberes, Identidade e Profissão**. 3ª ed. Campinas-SP: Ed Papirus, 2006.

HOUAISS, A. **Dicionário da Língua Portuguesa** – Ed. Objetiva. São Paulo, 2001. p. 1127.

HYPOLITO, D. **Formação continuada: análise de termos**. Revista Integração, vol. VI, nº 21. PUC/SP, 2000.

KÖCHE, J.C. **Fundamentos da Metodologia Científica, teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14ª Ed. rev. e ampl, Rio de Janeiro, Ed. Vozes.1997

KRUPPA, S.M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação no anos 90. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0511651397173.doc>> Acesso em Ago/2007.

LAURENCETTI, G.C. O Processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-1707--Int.pdf>> Acesso em Maio/2009.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10ª ed. São Paulo: Ed Cortez Editora, 2007.

LIBÂNEO, J. C.: “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”, in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2002. São Paulo, Cortez Editora.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez/1999.

LIMA, S. F.A. Entre a teoria e a prática: desafios e possibilidades na formação de professores. **Jornada de Educação UNIDERP/UEMS -2006**.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007

LÜDKE, Menga (coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas/SP, 2ª Ed. Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade**. Set/Dez. 2004, vol. 25, n. 89, p. 1159–1180.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Flávio B.; CUNHA, Maria I. Repercussões e tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68 – Dezembro/99.

SAMPAIO, M.M.F.; MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004

MCKAY, S.L. **O Professor Reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula**. Tradução de R.L.F.Oliveira. 1ª ed. São Paulo-SP: Ed SBS -Special Book Services, 2003.

MORAES, M.C.M. SOARES, Kátia C.D. Cenas empobrecidas do conhecimento e do trabalho docentes. **Revista Educação**, Porto Alegre-RS, ano XXVIII, nº 2, p 265 - 281, Mai/Ago. 2005.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto/Portugal. Porto Editora - 1998.

_____, (Org.). **Profissão Professor**, 2ª Ed. Porto/Portugal, Ed Porto Editora, 1995.

_____, Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas – **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP – jan/jun- 1999 -v. 25, n 1, p. 11-20.

_____, Universidade e Formação docente – entrevista realizada ano 2000, publicada na **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação** – nr. 7 – ano 2000, p. 129-138.

_____, Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa, in FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**, Campinas/SP, Papirus, 1997, p. 29 – 41.

_____, Notas sobre formação (contínua) de professores, in **Os professores e sua formação**. 1992 - Lisboa: Publicações D. Quixote, p. 13-33.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de Professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira”. **Revista Educação e Sociedade**. Nº. 74, 2005. Campinas/SPCEDES.

OLIVEIRA, D.A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005

PARO, V.H. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et alii; orgs. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E, (Orgs.). **Formando Professores Profissionais**. Tradução F.Murad e E.Gruman.2ª Ed. rev. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Novas Competências para ensinar** – Porto Alegre Editora Artmed, 2000, p. 155-180.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**, Tradução de B.C.Magne. Porto Alegre-RS: Ed Artmed Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**, Portugal/Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1993, p. 17-52, 135-192.

PERRENOUD, P. (org.), et all. **Formando Professores profissionais, quais estratégias? quais competências?** São Paulo/ SP, Ed. Artmed 1998, p. 11-22

PIMENTA, S G. & GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª Edição, São Paulo/SP, Cortez Editora. 2006.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Editora Cortez, 2002 . p. 15 – 60.

POPKEWITZ, T.S. Lutando em Defesa da Alma: A política do ensino e a construção do professor, **A sabedoria da prática do professor como uma tecnologia normalizadora**, Tradução de M.F.Lopes, Porto Alegre-RS, Ed. Artmed Editora, 2001, p. 87-104.

RHEINHEIMER, A.F. **Política de Formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições**. <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-2966--Int.pdf>, acesso 03 de Set-2007.

RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. **Second Language Teacher Education**, 6ª ed, New York-NY-USA, Cambridge University Press, 1990.

ROSA, M.I. **Usos de si e testemunhos - Com estudo crítico da sociologia industrial e da reestruturação produtiva**. 1ª Ed. São Paulo- SP: Ed Letras & Letras, 2004.

SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SADALLA, A.M.F.A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas-SP: Ed Alínea, 1998.

SANTOS, A.R. LDB 9.394/96: Alguns Passos na Formação de Professores no Brasil. In GRANVILLE, Maria Antonia (Org.). **Teorias e Práticas na Formação de Professores**. Campinas-SP: Ed Papyrus, 2007.

SANTOS, L.L.de C.P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, p 173 – 182, Dez 2000.

SÃO PAULO, SEE. Cenp-Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Relatório de cursos e eventos promovidos pela SEE-SP**. <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>> acesso em Agosto/2008

SÃO PAULO, SEE. Cenp-Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Documentos do Programa do Ensino Médio em Rede. **Fichas de Atividades Formativas, Tema 4**. São Paulo, 2005.

SÃO PAULO, SEE. Cenp-Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Documentos do Programa do Ensino Médio em Rede. **Projeto Pedagógico**. São Paulo, 2004. 1 CD-ROM anexo.

SARMENTO, M.J. **A vez e a voz dos professores-Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária**. Portugal, 1994 . Editora Porto Ltda. p. 37-85.

SARTI, F.M. **Leitura profissional docente em tempos de Universitarização do magistério**. Tese de doutorado. UNESP. Campus de Rio Claro, 2005.

SARTI, F.M. et. al. **Mercado de formação docente: origens, dispositivos e consumidores.** Comunicação Oral Profissão Docente e formação de Educadores no – Anpedinha - IX Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: "Pesquisa em Educação no Brasil: Balanço do Século XX e Desafios para o Século XXI" Julho/2009. disponível em < <http://www.anpedinha2009.ufscar.br/>>

SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares.** São Paulo. Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

SAVIANI, D. **Universidade e Educação Básica: perspectivas da formação de professores na atualidade.** Palestra 18/11/2008: Unesp São Paulo-SP.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade.** ano XXI, n. 72. agosto/2000. p. 89–109.

SILVA JR, J.R. ; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação,** nº29, Mai/Jun/Jul/Ago-2005.

SILVA, T.T. (Org.) et all. **Liberdades Reguladas–A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis / RJ, Ed. Vozes, 1998, p. 14-29

SILVA, M. A. Do Projeto Político do Banco Mundial ao Projeto Político-Pedagógico da Escola Pública Brasileira. **Cad. Cedes,** Dez/2003. Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301.

SILVA, Zilá A.P.de M. As demandas educacionais do século XXI: formação continuada de professores. **Educação @ Ação** – Rev. Ped – Esp Sto.do Pinhal-SP: v.01, n 02, Jan./Dez 2004.

SIQUEIRA, A. C. O novo discurso do Banco Mundial e o seu mais recente documento de política educacional. <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0552423529049.doc> - Acesso em Set 2007.

TANURI, L.M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Agosto/ 2000 , nr. 14, p. 61 – 88.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários, **Revista Brasileira de Educação**, ano 2000, n. 13, p. 5-24.

TARDIF, M Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. nº13 – Jan/Fev/Mar/Abr-2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 7ª Edição. Petrópolis/RJ. Ed. Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis. Editora Vozes, 2006, p. 14 a 55.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. . In: Tommasi, Livia de et al. (org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 125-186.

VEIGA NETO A[et. Al.]; SCHMIDT S. **A Educação em tempos de globalização** – Rio de Janeiro – DP&A, 2001 – p. 41 – 44.

ZALUAR, A; LEAL, M.C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol.16 nº 45, Fev 2001.