

Francineide Santana Silva

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
EGRESSOS DO PROGRAMA REDE UNEB 2000, NO
MUNICÍPIO DE REMANSO-BA**

Maceió – AL
2008

Francineide Santana Silva

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
EGRSSOS DO PROGRAMA REDE UNEB 2000, NO
MUNICÍPIO DE REMANSO-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira, orientada pelo Prof.Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Maceió – AL
2008

**Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecária Responsável: Maria Helena Mendes Lessa

S586f Silva, Francineide Santana.
A formação continuada de professores egressos do Programa Rede UNEB
2000, no Município de Remanso – BA / Francineide Santana Silva. – 2008.
[179] f.

Orientador: Luis Paulo Leopoldo Mercado.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Maceió, 2008.

Bibliografia: f. 146-155.
Inclui Anexos.

1. Formação continuada. 2. Professores - Formação. 3. Prática
Pedagógica. I. Título.

CDU: 371.13

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

“A Formação Continuada de Professores Egressos do Programa Rede
UNEB 2000, no município de Remanso - BA”

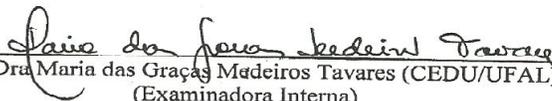
FRANCINEIDE SANTANA SILVA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de junho de 2008.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado (CEDU-UFAL)
(Orientador)



Profa. Dra. Maria das Graças Medeiros Tavares (CEDU/UFAL)
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Máisa Gomes Brandão Kullo (UNCISAL)
(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho:

Aos meus queridos pais que humildemente me passaram seus valores e ensinaram-me que respeitando o próximo, as portas sempre estariam abertas para novas possibilidades;

Ao meu querido e maravilhoso filho Marcus Vinicius, tantas vezes sacrificado pela distância que nos separava, mas apoiando-me e incentivando-me na busca de novos conhecimentos, iluminando e dando vida a minha vida, todo o meu amor e carinho;

Aos meus tão queridos irmãos: Luís, José Carlos e Ademir, pela compreensão e cumplicidade, sempre me incentivando a encarar os desafios da vida;

A Juliana e Paulo Chancey que me acolheram em sua casa, dividindo com eles os temores de cada dia do processo de seleção;

Aos sobrinhos: Marina, Mariana, Regina, Juliana, Rodrigo, Joyce, Dêmis, Júlio, Pedro, Raíssa, Tâmires, Wilker, Henrique, Hugo, Júlia e Luísa que se consagram como nova geração da família, preocupados em pensar uma sociedade mais humana;

À querida sobrinha Mariana que, com imensa disposição, carinho, paciência e sabedoria, ajudou-me na formatação de inúmeras versões da pesquisa;

Às queridas amigas do coração: Lucia, Diva, Graça, Rosiane, Sônia, Ivonete, Elza, Ana Maura, Márcia e D. Elzita pelo apoio em orações e ações, acreditando em minha vitória;

A todos que, direta e indiretamente, influenciaram de forma positiva nesta nova etapa de minha formação.

Muito Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da minha vida, por quem e para quem existo, que me permitiu sonhar e realizar;

À Universidade Federal de Alagoas, por permitir a realização de um sonho;

Ao Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado, meu orientador, que incentivou-me a sair da prolixidade da certeza, mostrando-me outros caminhos, outros horizontes, possibilitando-me novos desafios e, principalmente, acreditando na minha capacidade de superá-los.

À UNEB, meu porto seguro e que tornou possível este trabalho;

Ao Departamento de Ciências Humanas, Campus III da UNEB,

Ao município de Remanso, nas pessoas da Secretária de Educação Veroneide Brito e às professoras Érica e Ronalda pelo carinho da acolhida;

Aos alunos do programa Rede UNEB 2000 do município de Remanso, sempre dispostos a colaborar, compartilhando comigo o seu dia a dia, tornando prazerosa a efetivação da pesquisa;

Às professoras Maria das Graças Tavares e Máisa Gomes Brandão Kullok, que na qualificação enriqueceram-me com seus valiosos conhecimentos;

Aos professores do Mestrado, pela generosidade em compartilhar comigo, seus conhecimentos, em especial às professoras Graça Tavares, Graça Loyola e Tânia Moura, pelas provocações e incentivos constantes:

À funcionária técnica Verônica, que sempre se mostrou paciente e disposta na solicitação de documentos;

Aos colegas do Mestrado, pela amizade e partilha das experiências de vida, promovendo inúmeros diálogos e possibilitando um novo crescimento;

A Márcia, Nóelia e Manoel, carinhosos amigos do Mestrado que, em momentos de angústias e alegrias, nos aproximamos e solidificamos nossa amizade.

(...) É necessário, pois, criar as condições para uma aprendizagem contínua, que possa reforçar a autonomia do docente para aprender permanentemente, aperfeiçoando as suas competências intelectuais e técnicas, de forma a transformá-lo no legítimo gestor do seu processo de aprendizagem.

Maria Amélia Sabbag Zainco

RESUMO

Este trabalho aborda a formação continuada de professores. A pesquisa foi realizada através de um estudo de caso e seu objetivo foi investigar os impactos da Formação Continuada na prática pedagógica dos professores de egressos do Programa Rede UNEB 2000 no município de Remanso-BA. O programa Rede UNEB 2000, implementado por todo o estado da Bahia, atende à nova política de qualificação dos professores proposto pelo Ministério da Educação. Esta pesquisa foi detectado pontos de distanciamento e entre a fala do professor e sua prática pedagógica, sendo que as necessidades realmente desejadas pelos professores cursistas foram as mínimas possível. Concluímos que mesmo existindo pontos de distanciamento entre a fala do professor e sua prática pedagógica, o maior desejo foi o de estarem em um curso de Pedagogia. Os resultados da pesquisa mostraram de um lado a importância da troca de experiências entre os professores como um fator importante de socialização profissional e de afirmação dos valores da profissão. De outro lado, nos mostrou como a falta de apoio para os professores pode comprometer o desenvolvimento de projetos inovadores no processo de formação. Neste sentido, seria importante o compromisso da Secretaria de Educação, na cidade de Remanso-BA, implementar políticas que atendam às questões de Formação Continuada e questões demandadas pelas escolas, dando apoio financeiro para as iniciativas. Renovar convênios com universidades favorecendo outras ações de Formação Continuada, possibilitando apoio aos professores para desenvolver seus projetos. Concluímos este estudo apontando para a possibilidade um estudo sistemático destacando a importância desta investigação e análise dos professores incorporando os conhecimentos e teorias pedagógicas que for necessários para a efetivação de uma prática pedagógica consubstanciada nas discussões atuais de relações entre teoria e prática, onde os professores do curso egressos do Programa de Formação Continuada da UNEB, possam optar por construir a sua identidade como profissional em um contexto social marcado por mudanças, rompimentos, questionamento de valores, desestabilização de referência de idade, mudanças culturais, políticas e econômicas e as novas exigências. Conhecer melhor quem nós somos e como nós percebemos o mundo contemporâneo, antes de oferecer importantes subsídios significativos para intervenções futuras.

Palavras-Chave: Formação Continuada, Professores e Prática Pedagógica

RESUMEN

Este trabajo aborda la formación continuada de los profesores. La investigación desarrollada fue un estudio del caso y tuvo como objeto investigar los impactos de la Formación Continuada en la práctica pedagógica de profesores egresos en el Programa Red UNEB 200 en el municipio de Remanso. El Programa Red UNEB 2000, implantado por todo estado de Bahia, atiende a la nueva política de calificación docente propuesto por el Ministerio de la Educación. En esta investigación fue detectado puntos e alejamientos entre la habla del profesor y su práctica pedagógica pues las necesidades realmente deseadas por los profesores del curso fueron las mínimas posibles. Concluimos que mismo existiendo puntos de alejamientos entre la haba del profesor y su práctica pedagógica, el deseo mayor el de quedarse en un curso de Pedagogía. Los resultados de la investigación evidenciaron de un lado la importancia del cambio de experiencias entre los profesores como importante factor de socialización profesional y afirmación de los valores propios de la profesión. De otro lado nos mostraron como la falta de apoyo a los profesores puede comprometer el desarrollo de proyectos innovadores en el proceso de formación. En este sentido seria importante el empeño de la Secretaria de Educación en el municipio de Remanso, implementar políticas de Formación Continuada que atiendan las cuestiones demandadas por las escuelas, concediendo apoyo financiero a las iniciativas. Renovar acuerdos con las universidades favoreciendo otras acciones de Formación Continuada con perspectiva de continuación y acompañamiento posibilitando apoyo a los profesores para el desarrollo de sus proyectos. Concluimos este estudio apuntando para la posibilidad de un estudio sistematizado realzando la importancia de la investigación y análisis de los saberes docentes y la incorporación de las teorías pedagógicas como elementos necesarios para la efectucción de una práctica pedagógica consubstanciada en las actuales discusiones de relacionamiento entre la teoría y practica donde los profesores del curso egresos del Programa de Formación continuada de la Red UNEB, eligen para la construcción de sus identidad es como profesional de la educación en un contexto social marcado por transformaciones, rupturas, cuestionamiento de valores, desestabilización de antiguos referenciales, cambios culturales, políticas e económicas y nuevas exigencia. Conocer mejor quien somos y como nos percibimos delante del mundo contemporáneo ofreciendo importantes subsidios para futuras intervenciones.

Palabras llaves: Formación continuada, profesores y práctica pedagógica.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|--------------------------------------------------------------------|
| ANFOPE- | Associação Nacional para a Formação dos Profissionais de Educação |
| ANEB- | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANPED- | Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação |
| CEE- | Conselho Estadual de Educação |
| CFE- | Conselho Federal de Educação |
| CNE- | Conselho Nacional de Educação |
| CONSEP- | Conselho Nacional de Ensino Superior |
| IBGE- | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas |
| IDEB- | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IES- | Instituto de Ensino Superior |
| INEP- | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa |
| FORUNDIR- | Fórum Nacional de Diretores |
| LDBN- | Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC- | Ministério da Educação |
| OCDE- | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico |
| PISA- | Programa Internacional de Avaliação de Alunos |
| SEF- | Secretaria de Economia e Finanças |
| SAEB- | Secretaria da Administração do Estado da Bahia |
| SEDUC- | Secretaria de Educação |
| SETEC- | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SEJU- | Secretaria da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos |
| TIC- | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| UNEB- | Universidade do Estado da Bahia |
| UNESCO- | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO I – PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA E PROFISSIONALIZAÇÃCOMPOLÍTICA PÚBLICA | 29 |
| 1.1 A formação continuada do professor nas políticas públicas do Estado..... | 29 |
| 1.2 Reformas educacionais e novos modelos de formação de professores..... | 39 |
| 1.3 Programas de Formação Continuada no contexto das políticas públicas de ducação..... | 45 |
| 1.4 Profissionalização de Professores num processo de autonomia..... | 48 |
| CAPÍTULO II – FORMAÇÃO CONTINUADA E A NOVA TENDÊNCIA DA REFLEXIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 57 |
| 2.1 A prática reflexiva como processo de mudança e formação humana do professor..... | 57 |
| 2.2 Trilhas e trajetórias da formação de professores no contexto das reformas educacionais..... | 60 |
| 2-3 O professor reflexivo: mediando teoria e prática..... | 63 |
| CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB DIFERENTES OLHARES: algumas perspectivas de mudanças | 67 |
| 3.1 Mudanças como processo interativo e multidimensional..... | 67 |
| 3.2 Programas de Formação Continuada: além da prática reflexiva..... | 71 |
| 3.3 Formação continuada: novos olhares se entrecruzam..... | 73 |
| 3.4 Programas de formação continuada: no tempo e espaço..... | 83 |
| CAPÍTULO IV- REDE UNEB 2000: (des) articulação entre teoria e prática | 86 |
| 4-1 Programa Rede UNEB 2000: (des) construção de novas práticas de formação..... | 86 |
| 4-2 Proposta Pedagógica..... | 91 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO V- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 102 |
| 5-1 Contextualizando o percurso metodológico..... | 102 |
| 5-2 Descrevendo o percurso metodológico numa perspectiva dialógica..... | 105 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO VI- A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR DO PROGRAMA ANALISADO..... | 115 |
| 6-1 Caracterização do professor cursista..... | 115 |
| 6-2 Uma análise das entrevistas..... | 123 |
| 6-3 Olhar do professor cursista em relação a organização do programa..... | 127 |
| 6-4 Olhar do professor cursista em relação a sua prática pedagógica..... | 129 |
| 6-5 Valorização do profissional da educação em relação sua prática docente..... | 132 |

| | |
|----------------------------------|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 132 |
|----------------------------------|------------|

| | |
|--------------------------|------------|
| REFERÊNCIAS | 146 |
|--------------------------|------------|

ANEXOS

INTRODUÇÃO

A educação como uma questão nacional, tal como outras realidades constituídas e a própria emergência de mudanças num contexto globalizado, abre uma discussão sobre as transformações que vêm ocorrendo na contemporaneidade¹, em que coloca o homem diante de um novo cenário múltiplo de questionamentos, perante essas mudanças e ajustes estruturais, trazendo consigo novas exigências para o mundo do trabalho e para o trabalhador que nos últimos séculos atingiram proporções e dimensões, que ainda tentamos explicar e entender.

As conseqüências advindas deste cenário nos fazem pensar nessas dimensões e como as políticas educacionais no Brasil vêm se assumindo, diante de um contexto histórico em que o sistema educacional se coloca como fins imediatos e fins ideais.

Até o mês de dezembro de 2001, um grupo de 92 alunos, dos 100 que iniciaram o Curso Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação: Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Programa Intensivo de Graduação Rede UNEB 2000, no Município de Remanso-BA completava sua formação superior.

O Curso foi aprovado e autorizado na UNEB em março de 1998 pela Resolução 190/98 - CONSEPE /UNEB e pela Resolução n 085/98 do Conselho Estadual de Educação em novembro de 1998, com uma carga horária de 2.670 horas. Em Remanso - BA, a viabilidade do curso se firmaria em 10 de junho de 1999, através do convênio nº 16, entre UNEB e Prefeitura Municipal de Remanso.

¹ O termo contemporâneo (e seus cognatos) é denso, de limites nebulosos. Mesmo circunscrito a um tempo e a um espaço determinados, seu conceito não estará plenamente claro; restará, sempre, uma opacidade, nuances não definidas. Contemporâneo refere-se à pessoa que existe, existiu ou começou no mesmo tempo que algum objeto referido. Tem-se aí a noção de um encontro de pessoas e coisas, com possibilidade de ocorrência em qualquer circunstância.

Ao completar dez anos de funcionamento, o programa Rede UNEB é considerado um dos mais inovadores na formação de professores em exercício, afinal são mais de 8.000 professores formados em toda a abrangência da Bahia e até o final de dezembro de 2007, há uma expectativa de 2.975 professores que concluirão o curso de licenciatura plena em Pedagogia legitimado nacionalmente.

Em fevereiro de 2006, a UNEB, por meio da Resolução nº 363/2006, altera a nomenclatura do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Programa Rede UNEB 2000, e passa a ser denominado Curso de Pedagogia com 3.379 horas.

O sistema educacional não tem se mostrado eficiente nas variadas propostas formuladas pelos organismos responsáveis na elaboração de políticas públicas que contemple a educação básica, a formação de professores, a valorização de professores e as condições reais de trabalho na escola, de forma a sanar as desigualdades gritantes que emergem no desenvolvimento da educação.

As bases que norteiam as reformas educacionais, os novos princípios de inserção da educação, estão moldadas aos processos de produção e ordenação dos conhecimentos e habilidades necessárias às novas demandas do capital, da competitividade e das estratégias de inserir países na economia global.

Neste estudo, focamos o modelo de formação de professores existente no sistema educacional, tomando como parâmetro a formação continuada destes e sua prática pedagógica na educação básica, especificamente no Ensino Fundamental, revelando algumas distorções estatísticas em termos de repetência, de aprendizagem e analfabetismo que se multiplica em diferentes segmentos de ensino, nos forçando a pensar o papel do professor neste contexto.

Como marco geral deste estudo, constitui, num primeiro plano, as tendências que se apresentam hoje no campo da formação de professores, tentando estabelecer uma compreensão mais ampla, relativa à temática em questão. A partir desse referencial será analisado a proposta de formação de

professores da UNEB.

Nesse sentido, primeiramente o professor é percebido como um profissional da educação em uma acelerada mudança do contexto social, emergindo dessas contradições e formulações de políticas não só de formação, mas políticas educacionais, movidas a serviço das necessidades políticas e econômicas do momento.

No Brasil, segundo dados de 2006, quatro milhões de crianças (de 4 a 14 anos) e dois milhões de jovens (de 15 a 17 anos) ainda estão fora da escola. Os dados estatísticos² sobre o analfabetismo são cada vez mais alarmantes, quando observamos que 26% da população brasileira de 15 a 64 anos são plenamente alfabetizadas; ou seja, três quartos da população não seriam capazes de ler e compreender um texto.

O índice de repetência, segundo dados da UNESCO, de junho de 2007, é de que 32% de nossos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental são repetentes. Na 2ª série, temos mais de 20% de repetentes. Considere aí que metade dos alunos que adentram nossas escolas tenha perdido uma série já no segundo ano de ensino.

Como fica a auto-estima desses alunos? O que podemos pensar diante de um sistema que reprova a metade de seus alunos, exatamente quando eles se encontram em sua formação básica? E os professores? Como estes se sentem diante de um quadro em que são vistos como desqualificados despreparados e conformados para o exercício da profissão.

Outro dado relevante para essa análise é o SAEB e ANEB, que medem a qualidade da educação da 4ª, 8ª e 11ª séries, mostram a situação crítica em que se encontra nossa educação, apontando que 55% do alunado têm dificuldades na leitura, onde só 5% tinham desempenho adequado. Perguntamos: e as políticas de avaliação do ensino básico? Não é o próprio MEC que elabora? Não é essa situação de analfabetismo, evasão, repetência, questões históricas na

²Revista Veja de 26/07/2006 – Artigo: Falência da educação brasileira. Portal UOL Educação-Fórum de Entidades Nacionais de Direitos Humanos. Artigo: A mentira sobre o número de alfabetizados 27/10/2006. 3-Educação separa o Brasil do 12º PIB do Brasil do 63º IDH (04/12/2006). Disponível em <http://www.direitos.org.br/index.php>. Acesso em 10 de jun de /2007

nossa educação brasileira?

O aluno sai do Ensino Fundamental sem a menor condição de progredir na vida escolar. Não tem domínio da linguagem e sem a menor compreensão ou discernimento de sua capacidade para a construção do conhecimento. Aos 14 anos de idade, praticamente dois terços dos alunos estão defasados, cursando uma série destinada a pessoas de menor idade.

Vejam a situação do ensino médio apresentado pela revista *Veja* do mês de julho de 2006. São poucos os alunos que chegam nesse grau de estudo. Apesar da peneira temos 5,7 milhões de alunos na 1ª série do ensino fundamental e só 2,4 milhões na última série do ensino médio e aqueles que conseguem permanecer apresentam desempenho muito fraco.

O PISA da OCDE, testou jovens de 15 anos de quarenta países. O Brasil ficou em posição de destaque, ainda que não pelos motivos desejados, mas amargando o último lugar em matemática, o penúltimo em ciências e o 37º em leitura.

Diante do quadro apresentado, conseguiremos ensinar nossos alunos a pensar? Conseguiremos torná-los cidadãos conscientes e críticos com a má qualidade que perpassa todo o sistema educacional?

O círculo se fecha mais ainda em relação à taxa de analfabetismo funcional que é de 35 milhões, semelhante à taxa de matrícula universitária dos países desenvolvidos, segundo o IBGE de outubro de 2006. O que temos de iletrados em nosso país, é o que outros países estão formando em bacharéis.

Para Biondi (1999), o MEC deve repensar suas estratégias, seus conceitos e suas metodologias na utilização de seus critérios e formulação das políticas educacionais em seu sistema de avaliação, levando em conta que essas distorções apresentadas são reflexos da omissão no estabelecimento de uma amostra ou universas que leve em conta o número de estabelecimentos particulares ou de escolas oficiais em cada segmento, bem como, a formação dos professores e as reais condições de trabalho na educação.

O caos na educação está instalado e isso certamente nos remete a pensar a própria história do país. As medidas tomadas pelo estado para mudar o

sistema educacional com as reformas apresentadas a exemplo de novas legislações continuam reforçando o sistema dual de ensino implantado e tem atravessado as mais variadas propostas de mudanças desejadas.

Segundo Hetkowski (2007), as reformas brasileiras demonstram a supremacia e o poder das políticas internacionais quando da determinação de diretrizes e parâmetros à organização dos espaços educacionais, sociais, políticos e culturais da sociedade brasileira.

Nas legislações que nortearam a educação, a Constituição Federal e a LDB se configuraram em um dado momento histórico, numa expectativa de educação para todos, igualitária, mais humana e de qualidade, pois a educação sempre foi pensada de cima para baixo.

No entanto as mais variadas polêmicas têm ressuscitado essas leis no sentido de pensar o que de fato tem mudado estruturalmente nesses últimos anos, e como essas leis são vividas e experimentadas no cotidiano daqueles que elaboram as políticas de educação, que fazem educação e que vivem educação.

Analisamos especificamente a Lei nº 9394/96, que tem sido motivo de grandes embates no cenário nacional, desde as décadas de 80 e 90.

A legislação em vigor trouxe uma série de mudanças para a política educacional e mais especificamente aos novos espaços de formação e qualificação de professores, legitimada pelos artigos 61 a 64 da Lei nº 9394/96, e acompanhados posteriormente das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica no Brasil aprovada em 08/05/2001.

Nesse processo, muitos Decretos, Resoluções, Pareceres de Referenciais e outros documentos oficiais, ratificam os embates históricos entre o MEC/CNE, ANFOPE e outras Associações Científicas dos meios acadêmicos, em definição ao lugar da formação de professores

Esses embates trouxeram para a discussão não só o lócus de formação, mas os planos de carreira, valorização, remuneração condigna ao magistério público do país, qualidade de ensino, o lugar em que se dá essa formação e na identidade desse profissional que deverá atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Ensino Básico. Identidade esta que, segundo Pimenta, (1996, p.

72) “não é um dado imutável, [...] nem externo, que possa ser adquirido [...], mas sim um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Essa identidade profissional, muitas vezes relegada aos discursos oficiais, são as posições culturais e sociais dos professores, definidas por suas experiências localizadas em seu contexto social, o que representa seu modo de ser, de agir e de interpretar o mundo e suas mudanças no exercício de sua construção pessoal e profissional.

Neste sentido, vimos surgir várias propostas, experiências e “fazeres” institucionais sustentados na necessidade de profissionalizar os professores ou de resgatar uma profissionalidade que possa “dar contas” das novas demandas por formação sem que se obedeça, com total submissão, “às regras de um mercado” que insiste no transformar a escola em espaço cada vez menos público.

Ainda em relação a essa construção pessoal e profissional na identidade do professor, este desconhece essa identidade a partir do que foi concebida sobre a sua própria formação profissional, sua história de vida e suas condições de trabalho, o que certamente reforça os discursos oficiais na produção de políticas e formação dessa categoria, privilegiando sem dúvida a prática de um projeto mais global, que represente soluções e preservação dos valores dominantes que temos.

Partimos do pressuposto de que as propostas formativas para professores encadeiam essa realidade, a qual normatizada por uma legislação define a criação de Programas Especiais de Formação Continuada, desenvolvidos pelas universidades públicas e privadas do país, qualificando professores da rede pública que trabalham com séries iniciais do Ensino Fundamental.

Essa formação desejada ao novo profissional de educação não mudaria porque tínhamos ou temos um quadro alarmante de analfabetos ou a questão da evasão ou repetência e sim pelo novo contexto de mudanças e pelo imperativo das inovações em todas as áreas do conhecimento, do fazer, do ser e das novas tecnologias, que viria a reincidir sobre a forma de educação que tínhamos em nosso país, “Assím solidifica o desenvolvimento do capital global, pois a esse

capital interessam a ideologia neoliberal e as forças atuantes e ativas sob o prisma da globalização do dinheiro” (HETKOWSKI, 2007, p.145).

É com entendimento de forças atuantes que somos impelidos por esta nova legislação educacional, uma vez que a mesma se reverte das concepções neoliberais, contrariando as expectativas daqueles que pretendiam uma lei com traços socialistas e das expectativas de uma educação verdadeiramente democrática de caráter social e com a possibilidade de exercer sua cidadania.

Assistimos e aprovamos uma legislação com nova roupagem, adaptada mais uma vez a organismos estrangeiros que historicamente se infiltrou no sistema educacional brasileiro e têm adequado seus interesses econômicos as políticas públicas da educação brasileira.

Nos últimos anos, de modo geral, podemos presenciar de forma marcante ao empenho por parte das secretarias dos estados brasileiros e municipais de educação, baseados no princípio constitutivo da autonomia, propostas de implementação a programas de formação continuada, preocupadas principalmente, com a introdução de múltiplas inovações curriculares imbuída do propósito de melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas por seu corpo docente.

Pensar esse tipo de política de formação docente para esses Estados e Municípios, representa a redução de custos, que na prática fica explícito é o investimento nesse profissional através de uma mascarada formação de certificação e não reduzir ou cercear a jornada de trabalho do professor em relação ao seu exercício profissional.

Na elaboração e execução de tais programas, é preciso que seja levado em conta às diferenças e disparidades regionais, assim como as relações existentes entre as esferas político-administrativo, pois estas, muitas vezes, caracterizam-se pela transferência de competências sem o correspondente repasse dos recursos em volume suficiente para arcar com as novas responsabilidades, gerando, assim, maior dependência, e não a esperada autonomia prevista na Constituição.

Precisamos ter políticas de formação que de fato esteja comprometida com

desenvolvimento do país e para isso é preciso não dispersar esforços, não pulverizar recursos e principalmente não aligeirar processos de formação, não barateá-los e não continuar proletarizando a carreira do magistério. Nunes (2000, p. 6), acrescenta que:

Ao pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais.

É preciso que tenhamos a capacidade de enxergar que as atuais políticas de formação de professores que vem se construindo, não tem interferido de maneira coerente e satisfatória, pelo contrário, o que se vê ainda é a mera reprodução de práticas de ensino.

Talvez em nossos debates tenha nos faltado à capacidade de pensarmos sobre alguns conceitos como: identidade, práticas, saberes docentes e concepções de modelos inovadores. Diria que nessas circunstâncias a questão da identidade e dos saberes docentes, por exemplo, tão necessários pra a elaboração desses programas de formação não se fazem presentes em nossas discussões.

Invoco essa questão por entender na preocupação de Pimenta (1996) e Nunes (2001), a necessidade de se resgatar as experiências desses profissionais, seus valores e sua integridade, como forma de não propagar tantos modismos pedagógicos que imbuídos da autonomia, flexibilização e inovação, tem descaracterizado o desempenho profissional, quando estes presentes nos programas de formação, propõem apenas repasse de informações desvinculadas do contexto destes profissionais.

Se faz necessário buscar nas teorias os conceitos de autonomia, flexibilização e inovação, tão utilizados nas propostas dos programas oficiais de formação, para que tenhamos outros entendimentos acerca de suas concepções e quiçá possamos contribuir de outra forma para a formação do professor,

porém, por enquanto estes têm representado nos programas de formação uma imposição conteudista e hegemônica, que estrategicamente interpretam os fundamentos neoliberais já conhecidos por nós.

No cenário dessas novas demandas educacionais, atendendo a Lei 9394/96 no que diz respeito à autonomia, ao lugar da formação de professores e a demanda de municípios baianos, a UNEB apresenta em 1999 uma proposta de formação continuada para professores em exercício no magistério da rede pública municipal de ensino, através Programa Intensivo de Graduação, denominado Rede UNEB 2000, aprovado pelo CONSEPE/ UNEB, pela Resolução nº 190/98, publicado no Diário Oficial de 27 de março, e autorizado para funcionamento, através da Resolução nº 085/98 do CEE, publicada no Diário Oficial de 16/11/1998. O desenvolvimento desse tipo de formação se expandiu pelos municípios, gerando controvérsias a respeito da estruturação deste e de sua qualidade, por isso, possibilitando amplos debates e estudos sobre a temática pretendida.

O programa focalizou sua atenção na formação de professores que tem exercício de docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública. Seu projeto formativo envolveu 22 municípios, oferecendo 2.082 vagas em sua terceira etapa no ano de 2005.

Em sua primeira etapa iniciada em 1999, o programa atendeu a 2.050 alunos, beneficiando um total de 65 municípios e uma clientela de 5.531 alunos, números esses que representam um peso significativo na educação fundamental do Estado da Bahia.

O programa, no município de Remanso se constituiu realidade entre a UNEB e Prefeitura Municipal que tem, entre outros objetivos, a preparação do professor para atender às quatro primeiras séries do ensino fundamental, visando à melhoria da qualidade de ensino.

De acordo com os dados estatísticos apresentados em tabelas no capítulo quatro deste texto, indicando etapas concluídas e em andamento, apresentados pela UNEB, sobre a formação continuada nestes municípios, surge uma inquietação no sentido de que essa massificação da atividade docente, no

estado da Bahia, é um fator que influenciou negativamente a qualidade desta formação, pois não suscitou respostas positivas, capazes de resolver os efeitos indesejáveis provocados por tal massificação e a continuidade de números exorbitantes de crianças fora da escola e a má qualidade de ensino no Estado.

Dados oficiais³ comprovam uma série de deficiências na educação baiana. Segundo dados do IBGE de 2005, a Bahia apresenta taxa de 18% de analfabetismo da população acima de 15 anos, o que corresponde a mais de 2 milhões de baianos que não sabe ler nem escrever. Se considerada a população de 25 a 49 anos, o índice é de 16,1% e chega a 42,7% na população acima de 50 anos.

Esses dados são superiores à taxa nacional (10,9%) e próxima à taxa da região Nordeste (21,9%). Além disso, a taxa de analfabetismo dessa população na zona rural é uma das mais altas do país (31,6%). Se levado em conta o analfabetismo funcional (pessoas com menos de quatro séries concluídas com aprovação), o percentual da Bahia chega a 39,2%. Um quadro que aponta para a existência de problemas quanto a oportunidades de acesso à educação e quanto à permanência dos estudantes na escola.

Quanto ao acesso, verifica-se que o Ensino Fundamental, obrigatório para a população de 7 a 14 anos, já está quase universalizado. Já no Ensino Médio, menos de 30% dos jovens em idade regular (15 a 17 anos) estão cursando este nível de ensino, o que significa que um grande contingente de jovens nesta faixa etária encontra-se fora da escola ou, se matriculados, em situação de defasagem idade-série. O acesso à educação superior é ainda mais restrito. Apenas 10,5% dos baianos têm acesso à universidade, enquanto no Nordeste este índice é de 11,6% e no Brasil chega a 18,6%.

Em relação à permanência, é preciso considerar os percentuais de abandono e o fluxo escolar. Os índices de abandono sofreram pequena variação nos últimos dez anos, persistindo próximos dos 20%. Este percentual influencia na taxa de escolaridade da população e, também, nos índices de distorção

³ Documento Oficial: Princípios e Eixos da Educação Baiana- Extraída das Mini – Conferências, ocorridas em municípios baianos para a Proposta Pedagógica – Uma escola de todos nós. Período de 2007 - 2010

idade-série em casos de abandono temporário.

A rede estadual baiana possui índices de distorção idade-série que está entre os mais elevados do País, tanto no Ensino Fundamental (49,5%) quanto no Ensino Médio (69,8%). Há, pois, claros indícios de que a cultura da reprovação ainda é muito arraigada em nossas escolas, levando as crianças e os jovens a repetências sucessivas e, por este e/ou outros motivos, a abandonarem os estudos, provisórios ou definitivamente.

Dados do INEP revelam que na Bahia um estudante dos quatro anos iniciais do ensino fundamental conclui uma série em um tempo médio de 1,51 anos, ou seja, o estudante leva um ano e meio para concluir cada série.

Este dado situa a Bahia na última posição no Brasil. Considerando a segunda fase do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), o tempo médio de conclusão de cada série é de 1,55 anos e a posição da Bahia é a penúltima no país, perdendo apenas para o estado de Alagoas.

Acrescente-se a este cenário as baixas médias obtidas pelos estudantes da Bahia na Prova Brasil e no SAEB, aplicados a cada dois anos pelo MEC/INEP, para avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes das redes públicas, em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados mostram que a Bahia obteve médias sempre inferiores à média nacional, em todas as séries e nas duas disciplinas avaliadas. Estes resultados sugerem a existência de deficiências na aprendizagem dos estudantes, relacionados à qualidade do ensino.

Associando o desempenho dos estudantes em exames padronizados do SAEB e Prova Brasil, com os dados sobre o fluxo escolar, o INEP criou, em 2006 e divulgou em 2007, um indicador de resultado que possibilitou a comparação entre regiões, estados, rede municipal estadual e federal e escolas. Com os problemas de fluxo, anteriormente apontados, e com o baixo desempenho nos exames de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, não é de surpreender que a Bahia tenha ocupado a 25ª posição no IDEB, em comparação com os demais estados e o Distrito Federal. Entre os 1.242 municípios brasileiros com mais baixo IDEB, 211 encontram-se na Bahia.

O panorama descrito é preocupante. Todos sabem que uma educação

deficiente nos níveis observados compromete a dignidade humana, a qualidade de vida, a sustentabilidade social e a competitividade da economia, por conta dos obstáculos que representa ao desenvolvimento do estado. Fica evidenciado que o direito à educação – acesso e permanência, com aprendizagem e a qualidade de ensino não está assegurado na Bahia.

A proposta do programa de formação continuada na UNEB limitou-se apenas ao formato das exigências governamentais, restringindo discussões nos meios acadêmicos, o qual muitas vezes envolveu somente uma pequena parcela de professores e essas discussões ficaram centradas na reorganização do currículo e das disciplinas enquanto estruturas.

Iniciei essa experiência enquanto professora/formadora e neste percurso ter surgido à necessidade de uma avaliação mais criteriosa diante da ausência de um suporte teórico ou mesmo de um estudo sistematizado dessa experiência em outros municípios baianos.

Outra inquietação é a própria concepção deste programa, que traz uma formatação aligeirada, bem como, as precariedades das condições funcionais e estruturais dos cursos. Segundo Nóvoa (1999, p. 25) a formação de professores está relacionada com o produzir a vida do profissional, com o produzir a profissão docente e com a escola, sobre o que destaca:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico - reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Para o autor citado, este tipo de formação está alicerçado numa perspectiva crítica e reflexiva, para que esse professor seja capaz de construir sua própria personalidade e daí a re-construção de seus valores na produção de seu conhecimento com o meio sócio-cultural, permitindo-lhe uma compreensão da sociedade humana, num sentido de responsabilidade social e ética em suas ações.

Pensando nesta construção crítica e reflexiva, na formação desses professores e na experiência no programa, que suscitei a proposta desta pesquisa com o objetivo de verificar os impactos na prática pedagógica dos professores egressos do Programa Rede UNEB 2000, no município de Remanso – BA, no qual trago como referência duas turmas de formação continuada, desenvolvida em dois anos.

A prática pedagógica dos professores oriundos desse programa foi analisada sem desconsiderar o cotidiano das escolas e a vida profissional destes, para posteriormente poder identificar elementos significativos e pensar tipos de formação que considere esse professor aluno, um profissional reflexivo, ajudando-o a compreender as dimensões do processo ensino – aprendizagem em sua prática pedagógica e não tão somente isso, mas a própria auto-estima profissional.

Outra razão que determinou a escolha dessa temática foi à dimensão em que se encontram os processos de formação de professor, privilegiando apenas a ótica do mercado e da produtividade, descaracterizando a formação humanizadora que tem sido concebida dentro dos grandes movimentos por educação de qualidade.

A literatura sobre formação continuada tem sido objeto de muitas discussões e estudos acadêmicos, desde a década de 80 e 90, nas quais se constata a ineficiência das políticas e estratégias atribuídas principalmente à constância de investimentos em ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas; além de justificar e mover políticas educacionais no sentido de atender as necessidades sociais de novos modelos que possam responder às novas exigências suscitadas.

Autores como Nóvoa (1995), Perrenoud (2000), Tardif (2002), Popkewitz (2001), que enfatizam a questão da formação do professor centrada nos problemas do cotidiano da prática pedagógica do professor, sendo que este deve estar atento e refletindo processualmente sua prática.

Contradizendo a esta afirmação, temos outros teóricos como: Vasquez (1993), Marin (2000), Giroux (2000), Freitas (2002), Gatti (2000), Estrela (1997),

Veiga (1999), Cunha (1982), Kuenzer (1999) e tantos outros, que apontam visões bastante distintas nesse tipo de formação e que chamam a atenção para a complexidade sobre os programas de formação, uma preocupação constante com a concepção pragmatista e conteudista que esse tipo de formação vem assumindo, ou seja, priorizando tão somente a prática e deixando de lado a importância das teorias construídas ao longo de muitas discussões no contexto político do cenário educacional.

Isso me faz pensar e indagar, para que serve esses programas de formação? Estes programas estão atentos às reais necessidades de enfrentamento dos problemas presentes na educação brasileira? Que concepção de formação tem orientado tais programas? Qual a contribuição dessa formação na prática pedagógica desse professor? Quais os impactos dessa formação na prática pedagógica desse professor?

Para refletir as questões levantadas pelo estudo, não podemos esquecer, que para interpretar nossas práticas em nosso cotidiano, necessário que tenhamos referências teóricas como elemento de interpretações e construção de consensos, sobre a prática pedagógica. Que possamos fazer uma constante articulação entre as teorias e a reflexão da prática, sem, no entanto cair na repetitividade ou na reprodução do conhecimento. Não podemos achar de repente que a teoria se esvaziou e que por isso não corresponde mais em uma ação investigativa do nosso sistema educacional.

Analisando as questões trazidas até aqui e ao tentar contemplar nossos objetivos propostos, selecionamos como principais referenciais teóricos Freire (2002), Nóvoa (1995), Estrela (1997), Pimenta(1996), Giroux (2000), Nunes (2005), Tardif (2002), Veiga (1999), Kuenzer (1999), Imbernón (2004), Hetkowski (2007), entre outros, que contribuíram com suas teorias para subsidiar este estudo.

São questões relevantes e presentes nas mais variadas discussões das pesquisas em educação e que na verdade muitos aportes teóricos têm dado suas contribuições, no sentido de percebermos que há uma desvalorização histórica e conceitual a cerca da formação de professores, contornada por ações e formulações governamentais, expressando seus princípios

hierarquizados e capitalistas que manipula a visão mais ampla que se poderia ter desta formação.

Com essas indagações apresentadas sobre formação de professores e ciente de sua complexidade para respondê-las, investiguei os impactos e inovações ocorridas na prática pedagógica dos professores cursistas no município de Remanso- BA e se esses impactos reverteram ou não na prática pedagógica destes, ou se ficou tão somente na racionalidade técnica⁴ e na eficiência condicionante da rotina, na composição da legalidade e naquilo que está instituído.

São questões que merecem uma análise e poderão responder as interrogações que ainda hoje estão presentes no universo acadêmico, tanto em relação aos professores, quanto aos alunos cursista do programa e alunos do curso regular de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas da UNEB, sendo que estes últimos, muitas vezes em suas falas davam ao programa uma conotação de indignação em relação à titulação que os cursistas receberiam e evidenciavam que este tipo de formação não tinha credibilidade por ser oferecido esporadicamente, de forma isolada, descontextualizada, sem que se encontrasse articulado a um plano de desenvolvimento global dos profissionais de educação e do município.

Com isso ficou evidente, que de fato existe a produção de uma cultura de formação promovida por diversos espaços que em curta duração consagra a formação aligeirada, visando tão somente à redução de gastos públicos com a formação universitária, sem ter a preocupação de que esse tipo de educação é uns processos pragmáticos, distanciados das pesquisas e das questões teóricas.

É destas interrogações e da falta de uma avaliação mais criteriosa a nível institucional nesta região do norte baiano, do discurso da qualidade atribuída a este tipo de formação, a falta de um registro bibliográfico da própria UNEB, que surgiu o problema deste estudo: Que concepção de formação tem orientado

⁴ A racionalidade técnica coberta de equívocos está centrada na questão da solução de problemas para a prática profissional, e nessa direção a atividade do professor é tão somente instrumental, aplicada com base nas técnicas científicas.

tais programas? Qual a contribuição dessa formação na prática pedagógica desse professor? Quais os impactos dessa formação na prática pedagógica desse professor? Os professores do município de Remanso- BA que participaram da formação continuada, realizada pela Rede UNEB introduziram práticas inovadoras à sua atividade pedagógica?

Para tentar responder a esse questionamento levantamos as seguintes hipóteses:

- a ausência dos atores envolvidos nas discussões, formatação e implantação dos programas de formação continuada em Remanso- BA contribuíram para sedimentar modos alternativos nas práticas pedagógicas dos professores envolvidos;
- o programa de formação continuada desenvolvido na UNEB não possui uma sistemática avaliativa que proporcione a relevância dessa formação como espaço de convivência e de construção múltipla do conhecimento;
- a visão e o senso investigativo deste professor enquanto educador deu sustentação ao trabalho pedagógico docente, durante e depois de sua formação, contribuindo para a introdução de práticas inovadoras ao fazer pedagógico.

Com a finalidade de buscar respostas às questões levantadas, foram traçados os seguintes objetivos:

- analisar os impactos ocorridos na prática pedagógica dos professores – alunos do Programa de Formação Continuada da Rede UNEB 2000, e suas interferências no cotidiano da prática pedagógica e na vida profissional destes docentes;
- discutir a contribuição do programa no município de Remanso-BA, na operacionalização da prática pedagógica dos professores-alunos;
- investigar se houveram alterações na prática pedagógica

destes, a partir de experiências desenvolvidas em sua formação no Programa Rede UNEB;

- analisar as circunstâncias dentro e fora da escola que favorecem ou dificultam a efetivação, a incorporação e a manutenção de práticas pedagógicas sugeridas ao professor que passou por um processo de formação continuada.

Nesta investigação, o olhar está centrado numa experiência, que analisará a prática pedagógica do professor não só nas concepções teoricamente concebidas sobre formação continuada, mas na realidade destes que almejam uma formação digna, que pudesse alimentar sua auto-estima e se reconstruírem diante da diversidade instalada no cenário da educação brasileira.

O estudo está apresentado em seis capítulos, respondendo às questões suscitadas no texto, sintetizando as relações estabelecidas no campo da pesquisa, como também questões teóricas que permitem melhor compreensão do contexto apresentado sobre formação continuada.

No primeiro capítulo, apresento uma reflexão sobre a profissionalização e formação continuada como política pública, problematizando a formação de professores no contexto das propostas concebidas pelas novas formas de regulação e gestão do estado na elaboração de políticas públicas para educação e a interferência de organismos internacionais e os acordos estabelecidos, os quais requerem uma análise no sentido mais rigoroso de organização das bases sociais, políticas e econômicas, sem perder de vista o valor ético estabelecido nas relações e formação humana da educação brasileira.

No segundo capítulo, formação continuada e a nova tendência da reflexividade na prática pedagógica, discuto os novos desafios na prática pedagógica do professor enquanto pesquisador crítico que busca efetiva mudanças na educação e na sociedade. Analiso a reflexividade no sentido de inovação da prática docente, abrindo caminhos para novas descobertas, interpretando, compreendendo a realidade social e sendo capaz de refletir

sobre e produzir seus saberes com valores éticos e moral, num processo participativo de reflexão coletiva.

No terceiro capítulo, apresento uma abordagem sobre a formação continuada numa perspectiva de mudança: impasses e tensões, que buscará compreender as transformações e exigências vivenciadas, focalizando a perspectiva dos impactos alcançados na formação do professor e as concepções que fundamentam esta formação, ressaltando os impasses e as tensões numa perspectiva de conflitos históricos que se arrastam nos discursos das instituições oficiais e de movimentos sociais em prol de uma formação docente com identidade própria.

No quarto capítulo descrevo o Programa Rede UNEB 2000, os sujeitos envolvidos, analisando suas idéias e concepções sobre prática pedagógica e formação continuada para uma melhor compreensão do mesmo, articulada com o histórico da trajetória que culminou na escolha do objeto de estudo. Analiso o programa desenvolvido na cidade de Remanso-BA, oferecendo uma provocação no sentido de pensar a superação da desarticulação entre teoria e prática e os impactos na prática pedagógica dos professores formados pelo programa.

No quinto capítulo relato de forma objetiva, como foi realizado este estudo, que se caracteriza como pesquisa qualitativa, embasada em autores da área, apresentando ao leitor descrição dos sujeitos envolvidos.

No sexto capítulo, analiso os dados e a construção de um novo olhar, a partir da troca de experiências mediadas na pesquisa, Esse novo olhar significa as possíveis mudanças almejadas no processo de formação docente experimentada pelos professores no município de Remanso-BA.

Retomo a descrição dos sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados e os procedimentos da coleta e análise dos dados, no sentido de tentar responder as questões apresentadas, bem como, o problema que elucida esta pesquisa.

Nas considerações, esboçamos as conclusões em relação às questões levantadas durante o estudo.

CAPÍTULO I - PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POLÍTICA PÚBLICA

Este capítulo trata da discussão do Estado e sua relação com as políticas de educação, em especial o processo formativo do professor que tem se constituído num caminho complexo. Tornar-se professor não é um ato mecânico de aplicação de técnicas pedagógicas, mas um processo de transformação que articula a atividade docente com as transformações no mundo. Nesse sentido é necessário investir nas políticas públicas de formação de professores numa compreensão crítica, visando a formação de cidadãos conscientes de seu papel no meio atual.

1.1. A formação continuada do professor nas políticas públicas do Estado

Compreender criticamente a formação de professores é um passo significativo para o desenvolvimento de práticas educativas e da reflexão nas nossas ações, numa perspectiva de auto - crescimento, de valorização pessoal e profissional que nos permite a compreensão de fazer ciência

A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas, bem como nas investigações e publicações da área.

O estudo da formação continuada de professores envolve vários autores, como Freire (2002), Nóvoa (1995), Estrela (1997), Pimenta (2002), Giroux (2000), Nunes (2005), Tardif (2002), Veiga (1999), Kuenzer (1999), Imbernón (2004), Hetkowski (2007), Vasquez (1993), Marin (2000), Freitas (2002), Gatti (2000), Cunha (1982), Kuenzer (1999) e os grandes debates ocorridos desde a década de 80, 90 e nesse novo milênio, que aponta a insuficiência desta formação para o desenvolvimento profissional e a necessidade de se levar em conta o saber deste professor e a escola como locus de formação docente.

Os debates sobre o Estado e suas políticas de educação parecem não ter

surtido efeitos desejados por tantos movimentos em torno de uma sociedade mais justa e uma educação de qualidade e de fato voltados para todos. Isto porque, por mais propostas que tenhamos em educação, estas surgem mais numa ordem prescritiva, se preservando tão somente ao caráter tecnicista e instrumentalista, utilizada nos métodos de ensino, o que tem se constituído um obstáculo para o avanço do debate acerca da educação.

Nesse contexto, reporto o papel do Estado, que tem se transformado em um dos eixos principais do debate que atualmente agita o cenário educacional. O debate político está centrado na oposição estatismo-antiestatismo, mas ainda limitado à unidade de análise do Estado-nação como vinha acontecendo anteriormente (WALLERSTEIN, 1996) Este repousa mais sobre a riqueza mobiliária (dinheiro, e posteriormente, capital) do que sobre a terra e a renda da terra.

O Estado nas suas relações com a educação tem sido a grande preocupação teórica e prática da modernidade. Não evidentemente, que o Estado tenha sido uma criação da Europa burguesa, colonial e industrial. Ele já existia, por exemplo, na Roma Antiga; tratava-se, porém, de um Estado vinculado a terra e a renda da terra; o Império ficava ligado a Cidade-Estado e a pessoa do imperador, o que permitiu seu prolongamento nas formas feudais do poder político.

Como afirma Lefebvre (1983), a base do Estado político muda radicalmente, à medida que o jogo das equivalências econômicas e a força física se fortaleceram, o caráter abstrato do Estado se elevou e seu alcance se generalizou, quase nada escapando, hoje, à sua autoridade, direta ou indiretamente. Pouco a pouco, o Estado, nos seus aparatos jurídicos, ideológicos, institucionais se distanciou da sociedade, isto é, dos indivíduos, da família, dos grupos e de seus interesses materiais e ideais.

O crescimento institucional do Estado, em termos quantitativos, do número de seus órgãos e funcionários e de suas funções, sua onipresença, onisciência e dominação se oculta cada vez mais debaixo do véu da neutralidade e da generalidade ou universalidade. Suas pretensões são genéricas e não mais particularistas e sua abrangência é realmente universal.

A sociedade política brasileira, Monlevade (2001), Bianchetti (1999), Chauí (1995), Cury (1991), Fávero (1994), Silva (1994) foi a extensão de interesses patrimonialistas particularistas. Mais do que cooptado, o Estado brasileiro sempre foi capturado por interesses particulares, quer familiares, quer de grupos, quer de individuais. Ainda não existe uma separação entre o público e o privado e cada novo princípio político somente representa um novo personalismo.

Durante séculos o Estado brasileiro ficou ligado a terra e a renda de seus produtos de exportação, mesmo numa economia capitalizada. Seu caráter de abstração não se manifestou impregnado que estava o estado de relações pessoais e arbitrárias, ocupadas em fortalecer a divisão da sociedade em privilegiados e abandonados.

Uma revolução burguesa incompleta não conseguiu eliminar o patrimonialismo, de maneira que, ao lado de uma estrutura econômica escandalosa concentrada, o Estado serviu para montar e manter uma estrutura de privilégios.

Os processos de globalização e a criação de instâncias supranacionais vêm tornando insustentável o limite do Estado nacional para análise da democracia. Esta está associada às alterações entre Estado e sociedade, entre Estado e mercado. São precisamente as relações entre estado, mercado e sociedade que se constituem na questão fundamental da crise atual do Estado.

O problema que se apresenta são as formas de controle social sobre a ação do mercado ante a crise de regulação na sociedade capitalista. Portanto a racionalidade do processo de democratização do estado e da sociedade, centrada exclusivamente no econômico ou no mercado, deve deslocar-se para o conjunto das relações sociais, para encontrar aí, no conjunto dos agentes da sociedade, os protagonistas da mudança.

Está aqui implícita a idéia de que o Estado e o mercado passem a ser controlados e orientados pela sociedade. Essa passagem, numa fase de grandes mutações no papel do Estado na regulação social, deve fazer parte de um processo de democratização da sociedade, das relações econômicas e do

poder, em termos nacionais e internacionais.

A história do Brasil tem sido uma história de perdas, de exclusões e de manutenção de privilégios de minorias. A herança que crianças, jovens e adultas, hoje a maioria da população, recebem dessa história caracteriza-se pela opressão, pela carência, pelo descrédito e ausência de perspectivas, pela perplexidade.

A planificação centralizada e, certamente o clientelismo que caracteriza as práticas estatais impedem e travam a liberdade individual de eleger, única garantia para o estabelecimento de um sistema de prêmios e castigos baseados em critérios verdadeiramente meritocráticos.

Para os neoliberais, o Estado de bem – estar e as diversas formas de populismo que conheceram nossos países têm intensificado os efeitos improdutivos que se derivam da materialização histórica destas práticas clientelistas.

Ao criticar enfaticamente a interferência política na esfera social, econômica e cultural, o neoliberalismo questiona a própria noção de direito e a concepção de igualdade que serve (ao menos teoricamente) como fundamento filosófico da existência de uma esfera de direitos sociais nas sociedades democráticas.

Tal questionamento supõe na perspectiva neoliberal, aceitar que uma sociedade pode ser democrática sem a existência de mecanismos e critérios que promovam uma progressiva igualdade e que se concretizam na existência de um conjunto inalienável de direitos sociais e de uma série de instituições públicas nas quais tais direitos se materializam.

Explicar o êxito do neoliberalismo é uma tarefa cuja complexidade deriva da própria natureza hegemônica desse projeto. Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo o processo de construção de hegemonia.

Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e juridicamente orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifestam claramente já nos anos

seguintes. Por outro lado ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades, a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionada pelo bloco dominante.

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transfere sem mediação para o campo social e para o campo educacional.

Essa passagem em relação ao neoliberalismo remonta em alguns aspectos a essência de algumas Constituintes que se afirmaram e elegeram um modelo de sociedade e de educação, a partir de uma suposta privatização histórica e desregulamentação imposta, supondo uma gigantesca transferência de poder da esfera política (em processo de descentralização) à esfera econômica (em processo de inédita centralização).

Nesse contexto adverso, encontramos a raiz constitutiva de centralização e descentralização advindas do processo constitucional que legitimou as políticas sociais, econômicas e culturais, desenvolvidas ao longo de décadas e que refletem nas várias manifestações e movimentos em diferentes épocas, ambos com um mesmo denominador que é a luta por uma sociedade mais justa.

As Constituições brasileiras têm se revelado um tema preferencial de pesquisa no campo da educação. Tais estudos abordam desde aspectos mais gerais (COSTA, 2002), sua evolução (FÁVERO; 1996 MARTINS, 1996), Constituintes e Constituições específicas (PORTELA, 1990; CURY, 2001 e 2003), Constituições Estaduais (CATANI & OLIVEIRA, 1993; VIEIRA, 2005), para citar apenas alguns. O significativo número de incursões ilustra o valor dos textos constitucionais na análise da política educacional em nosso país.

Nos anos 80, as reformas educacionais no Brasil, que se estendem até os dias de hoje, visam uma educação seletiva para as massas, voltada para a universalização do ensino básico, a erradicação do analfabetismo e a sua descentralização administrativa e financeira, o que reforçou o conceito de capital humano em sua utilidade para a educação, evidenciando uma vocação dos países subdesenvolvidos para apenas receber pronta a tecnologia criada e

produzida nos países centrais e implicando na necessidade de construir uma “educação para todos”, naqueles países, de forma restrita, desenvolvendo, nos indivíduos, novas competências e habilidades coerentes com tal orientação (MELO, 2004).

Nesse sentido, a educação e a formação humana promoveriam as soluções necessárias à preparação da classe trabalhadora, em consonância com as exigências da competitividade e às mudanças no mundo do trabalho, o que significaria moldar a educação para o atendimento dos interesses do capital que, orientados num modelo de acumulação flexível, estaria, desta forma, promovendo justamente o contrário, ou seja, o aprofundamento de desemprego estrutural.

Nessa perspectiva de competitividade e mudanças no mundo do trabalho, temos impregnado a dualidade dos sistemas, traduzida em nossos dias e na configuração de um sistema federal integrado pelo ensino secundário e superior, ao lado de sistemas estaduais, com escolas de todos os tipos e graus estimulando a reprodução de um sistema escolar organizado em moldes tradicionais e de base livresca.

Não há ainda no país uma mentalidade de pesquisa, embora se possa dizer que a Reforma Benjamin Constant em 1891, evidencie uma preocupação mais ostensiva com a formação científica.

Na década de 80, vários estudos e pesquisas têm focado a problemática da profissão/ professor como forma de estabelecer um nexo entre profissão/ formação, entendendo que a escola é hoje uma comunidade na qual professores e alunos, possam, ensinar e aprender, criando múltiplos ambientes de aprendizagem de maneira que fomente a busca de significados e sentidos na produção de conhecimentos. (SCHAEFER, 1967)

A formação de professores tem sido determinada pelo percurso dessa história na educação brasileira e do desenvolvimento do capital, mais especificamente pelo permanente processo de reestruturação produtiva, proporcionando diferentes formas de formar o professor. Esta fase de mudanças marcaria profundamente a consolidação da crise de identidade dos

profissionais da educação e uma descaracterização do trabalho docente.

As políticas recessivas acordadas com o FMI e os programas de liberação e desregulamentação da economia brasileira estimuladas pelo Banco Mundial levaram o país a apresentar, no início dos anos 90, um quadro de agravamento de miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza (SOARES, 2000).

A análise tem se concentrado na ação do Banco Mundial como agência que tem uma intervenção destacada, principalmente, nos anos 90, na educação brasileira, por ser o principal organismo financiador de projetos de desenvolvimento no mundo e pela estratégia que desenvolve, conforme afirma Vieira (2000, p.75): “[...] no reordenamento da ordem mundial através do incentivo a políticas de ajuste estrutural nos países em desenvolvimento”. Ainda numa complementação a essa passagem, analisa Torres (2000, p.139)

O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação. [...] a ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implementado por professores.

É importante destacar o fato de que nas décadas de 20 e 30, o esforço de criar escolas públicas de todos os níveis e graus residia na crença de que a educação funcionava como instrumento de reforma política (JANNUZZI, 1999), enquanto, nos dias atuais, esse esforço se dirige para a educação básica no sentido de resgatar o País da sua atual situação de marginalidade em relação aos países do “mundo moderno”, pois há cada vez menos espaço para o trabalho desqualificado e mal pago (MELLO, 1996) e também, é uma posição estimulada pelo Banco Mundial, ao priorizar seus investimentos para a educação básica, por associar os níveis de baixa renda e baixos níveis de educação (TOMMASI, 1998).

A formação docente teria como objetivo a especialização no ensino, fato

que definiria o isolamento dos professores em suas salas ou, como nos ensina Contreras (1999, p. 68), “como especialistas em ensino, os docentes não dispunham, em princípio, das destrezas para a elaboração de técnicas, estando restrita a sua aplicação”.

O debate sobre Estado, educação e formação de professores na proposição das Constituintes e das políticas educacionais nos remete a questionar que o novo processo e notável progresso dos novos recursos tecnológicos de comunicação e informação que contempla este século trouxeram um desequilíbrio entre o homem e a natureza, o que provocou certa desarmonia entre os homens e a sociedade como um todo.

Diante deste cenário, muitas são as discussões, em torno da identidade deste profissional, considerando o processo de globalização e do neoliberalismo, que viriam a comprometer o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores diante dos grandes blocos econômicos no mercado brasileiro, reascendendo os descontentamentos daqueles que estavam comprometidos com uma sociedade democrática, sólida e mais justa.

Para Bianchetti (1999), a filosofia neoliberal que se assemelha “a teoria do capital humano” reflete em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção.

Nessa lógica os professores num processo de alienação ou não vão reproduzindo o que lhe é determinado, destituído de uma visão da totalidade social na qual exercem sua profissão, desenvolvendo práticas pedagógicas muito mais comprometidas com os interesses do mercado, do que com sua clientela.

Nesse mesmo processo acrescenta-se a submissão das condições de produção dominante desse modelo que levará esse professor a impossibilidade de auto-realização pessoal e profissional, no sentido de mobilizar-se para novas mudanças e novos conceitos, enquanto agente de mudança social. Historicamente essas condições de produção dominante estão constituídas nas políticas de formação de professores na educação brasileira.

Nessa perspectiva e na lógica das novas mudanças é que procuramos resgatar um pouco desta história na formação de professores. O perfil do professor tem ascensão no Brasil Colônia, através dos padres jesuítas, que após sua expulsão e a oferta de aulas régias, contribuiria para a educação ser exercida por professores leigos e descredenciados. Era uma educação para poucos e já nesse período se caracterizava o dualismo na educação.

Na fase da independência temos o Ciclo do Ouro, os imigrantes europeus, que influenciou para a expansão das escolas de primeiras letras, onde as maiorias dos professores eram leigos e ministravam aulas para a população em geral. Já as escolas dos padres, escolas religiosas, mantinham suas tradições de preparo intelectual.

Com o advento da Nova República, há um processo de crescimento, dando origem a urbanização da população e ao setor industrial, o que vai gerar a necessidade de uma população letrada. Nesse mesmo processo de crescimento estão as escolas normais para a formação de professores voltada para as moças e as primeiras Faculdades de Filosofia, ciências e Letras para formação de professores do ensino secundário que substituem os catedráticos despreparados para a docência, apesar de serem cultos.

Com a criação dos cursos de licenciaturas e a expansão das Escolas Normais, visualizou a possibilidade de ampliar a formação de professores, no entanto a história coloca que o quadro de professores leigos era grande, vindo a se estender neste novo século.

Muitas mudanças ocorreram neste período da primeira república e entre elas inúmeras reformas. Na década de 20, as políticas educacionais buscam a renovação em seus currículos, deixando de lado seus princípios e finalidades. Por outro lado, há um “aparente” investimento na formação de professores.

Em 1930, o Brasil muda sua visão social e economicistas em função da perspectivas industriais e com isso novos modos de pensar a educação e a formação de seus professores, agora em nível superior.

Neste mesmo percurso cresce a ideologia dominante do poder e amplia-se o debate em torno da educação no país, liderado pelos pioneiros da educação,

que trazem como documento de reivindicação prescrito em manifesto, que entre outras necessidades reivindicava a formação do professor nesse novo contexto social e cultural.

Dada a importância do movimento dos pioneiros em educação em busca de uma educação de qualidade e para todos, que o profissional da educação recupera sua auto-estima, na proporção que recebe uma formação estruturada em licenciatura e bacharelado definido pelo MEC.

Nessa mesma ocasião, muitas discussões em torno das Constituições Federais que determinavam as ordens sociais, pautadas em princípios que nem sempre agregava valores morais e éticos, determinados por uma sociedade em formação, incluindo aí as classes sociais determinadas a partir de um sistema dual, em que uns tinha muito e outros tinham pouco, reafirmando as desigualdades sociais.

Em relação ao ensino, a Constituição de 1937, deu liberdade à iniciativa privada, às associações e as iniciativas individuais, caracterizando dessa forma uma educação de formação técnica (vocacional e profissional) voltada para as classes pobres. Para Romanelli (1997) estava oficializada a discriminação social através da própria escola.

Em 1942, temos uma educação regida por Decretos advindos da Lei Orgânica de Ensino, que atrelada a Constituição Federal de 1937, impõem diretrizes ao também ensino normal, dividindo-o em dois ciclos: formação de regentes de ensino primário em Escolas Normais Regionais e curso de formação de professores em estabelecimentos chamados Escolas Normais. Também foram criados os Institutos de Educação que atendia o Jardim de Infância, Escola Primária e Cursos de Especialização de professor primário e habilitação em administradores de escolas.

Todos os cursos de especialização e habilitação para professores, só poderia funcionar nos Institutos, promovendo dessa forma uma formação “para educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música, assim como para habilitar pessoal em administração escolar, direção de escolas, orientação de ensino, inspeção

escolar, estatística escolar e avaliação escolar” (ROMANELLI, 1997, p. 164).

1.2. Reformas educacionais e novos modelos de formação de professores

Em 1946, a partir de uma nova Constituição Federal, fundamentada com princípios democráticos, a educação recebe uma maior atenção e passa a ser regulada posteriormente por uma legislação específica, a LDB 4.024/61, que depois de muitos entraves políticos e ideológicos, se propõem à universalização da educação.

No que se refere à formação de professores, nada mudou em relação à estrutura tradicional apresentada anteriormente na legislação, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras continuou com a formação de professores para o ensino secundário, e o ensino técnico de formação de professores no Curso Normal em nível médio.

Ressalta-se em relação a essa lei, apenas a formação do orientador de educação que para atuar no ensino primário, teria que se formar obrigatoriamente nos Instituto de Educação, em curso especial, “a que teriam acesso os diplomados em Escolas Normais de grau colegial e em Institutos de Educação, com estágio mínimo de três no magistério primário (art.64). Já os orientadores educacionais para atuarem no Ensino Médio, deveriam ser formados em curso de nível de pós-graduação (*latu sensu*). Poderia candidatar-se a estes cursos alunos com graduação em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais” (art.63).

A proposta da lei 4024/61 não apresenta qualquer indicativo de soberania, porém, as mudanças de regime político e a conservação do poder estatal, atrelado as bases econômicas, implicam de forma rigorosa e administrativamente no sistema educacional brasileiro.

Com a instalação do CFE são fixados pareceres em relação à formação de professores, enfatizando neste contexto algumas distorções que mais tarde refletiria na identidade deste profissional.

Os pareceres, apesar da legitimidade que os mesmos produziram no decorrer da história, sintetizam a formação de professores e reforça a dualidade do espaço de formação do profissional de educação.

Num processo crescente de industrialização e as novas formas de produção e acumulação no trabalho, com base nos “princípios da dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores, da separação entre concepção e execução e finalmente o princípio da utilização do monopólio do conhecimento sobre o processo de trabalho e sua execução” (RODRIGUES, 1998, p. 50).

O Brasil é tomado pelo desejo de incorporação aos novos conceitos de produção americana, recorrendo à reformulação de seu sistema educacional, para assim garantir a qualificação de mão - de obra qualificada para o trabalho industrial.

Diante desse panorama a escola deixa de ser o espaço principal para a formação da sociedade, visto que esta mesma escola pensada no ápice da democracia instala um movimento de competitividade, vencendo o melhor.

Nesse sentido, muitas indagações nos levam a dúvidas sobre conceitos formulados a cerca de democracia, principalmente àquela na conotação de participação “que no âmbito da sociedade é divulgada especialmente pelos ideólogos do Estado Amplo, alguns deles denominados neoliberais [...] que se constitui na conjunção dos mecanismos políticos do neocorporativismo” (BRUNO, 2001 p. 27).

A democracia participativa é composta por uma sociedade que por sua vez se constitui de agentes sociais multiplicados, nos mais variados segmentos e entre esses segmentos, as empresas de vinculação a ordem econômica, que de acordo com seus interesses interferem nas decisões a serem tomadas, tanto no campo da política, como no campo da economia.

Na escola não poderia ser diferente, afinal o que deveria ser construído num processo democrático e participativo, não se configura, pois a ela é apresentada de forma distorcida as variadas vertentes que se tem dos segmentos sociais mais inovadores e produtivos da economia mundial,

descartando nessa apresentação as relações humanas e a solidariedade numa lógica inovadora das relações sociais.

A Lei 5540/68 é outro momento de impasse no sistema educacional. Com o objetivo de reformular o Ensino Superior, trouxe modificações ao curso de Pedagogia, no sentido de separar este das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, abolindo-se a distinção entre bacharelado e licenciatura, mantendo a formação do especialista em várias habilitações, formando o especialista no professor, o qual receberia o título de licenciado.

Consideramos aqui mais uma estratégia do governo em descaracterizar o lugar da formação do profissional da educação, se observarmos o real significado da formação do especialista em educação e as relações estabelecidas nos princípios da formação e o exercício profissional, num momento em que se afirmava a divisão técnica do trabalho pedagógico e docente na escola.

Em nossas leituras e análises verificamos o quanto às influências dos modelos de educação americana se enraizou em nosso sistema de ensino, especialmente na formação de nossos professores e em nome de uma racionalidade do trabalho, separando nesta formação, os especialistas que vão formular e gerir a atividade pedagógica daqueles que irão executá-la, os professores, reproduzindo neste contexto a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual na escola.

A LDB 5692/71, reforça essa influência americana e reforça a dualidade do ensino, a fragmentação da produção do conhecimento e um currículo baseado ainda nos modelos de produção das massas trabalhadoras, apresenta controvérsias no processo de formação de professores, quando prevê vários níveis de formação para o profissional que irá atuar no ensino de 1º e 2º graus, pois seu único objetivo é atender ao processo de industrialização.

A Escola Normal em nível médio passa a ser concebida na preparação do professor primário sem a preocupação de que este necessitasse de uma formação mais ampla, pois para o atual quadro político do país, o que se precisava era de homens preparados para manipular máquinas e obedecer a

ordens recebidas. Neste caso, os professores da Escola Normal do Ensino Médio, serviriam para desempenhar seu papel, pois em todo esse processo estourou o analfabetismo e um alto índice de reprovação e aí é que estas escolas desmoronam, pois conforme a avaliação de Warde (1987, p.77).

Profundamente afetada pela industrialização universal e compulsória promulgada em 1971, a antiga sistemática do magistério primário em escolas normais foi destruída e no seu lugar nasceu um padrão em tudo incompetente. Ao invés de corrigir a mentalidade escolanovista que grassava naquelas escolas; ao invés de contribuir para a sua adequação às novas condições de escola primária, complexificada quanto à sua clientela e funcionamento, a habilitação ao magistério não corrigiu essas e outras distorções, mas, ao contrário, criaram novas.

Em relação às licenciaturas verificou-se também um agravamento, pois a Lei nº 5692/71, condensa essas licenciaturas e pelo seu encurtamento e aligeiramento, os professores sem uma formação mais ampla saem despreparados para enfrentarem as exigências de um mundo em mudanças.

As licenciaturas assumem uma formatação conteudista. Para Warde (1987), a fragilidade deste grau de ensino pode ser percebida a partir de conteúdos específicos que eram inadequados à formação do professor, uma vez que a parte pedagógica era reduzida a um tecnicismo exarcebado.

Nessa visão, a Lei nº 5692/71 traz ao cenário educacional a descaracterização da profissionalização do professor, cuja concepção é de que esta é constituída com um caráter de terminalidade, limitando a continuidade do professor ao ensino superior. Reforço a tese que não basta apenas propor modelos de formação, mas, ter presente nas formulações de política públicas o respeito aos saberes, as experiências e conhecimentos culturais, levando em consideração as especificidades e garantindo acima de tudo uma maior valorização a esse profissional da educação.

Na continuidade dessa análise, nos voltemos às Constituições Brasileiras, tomando como referência a Constituição de 1988 e o processo de democratização social, advindo de muitos embates dentro dos movimentos sociais organizados, no combate as políticas de expansão econômicas na

forma em que se apresentava.

Nesse processo de democratização ensaia-se uma participação mais efetiva do povo em relação à elaboração de propostas que pudessem articular o eixo sociedade e educação e é nesta perspectiva que se vislumbra uma nova legislação para a educação.

A LDB 9394/96, expressa a esperança de que esta nova legislação não seja mais uma armadilha, mas mude para melhor a educação, o país e a vida de cada um e que na renovação das esperanças, dê um novo sentido aos anseios almejados pelos profissionais da educação e que estes sejam considerados como parte integrante do processo de construção social.

O professor é apresentado como eixo central para a qualidade da educação e em função dessa qualidade propõem a valorização e capacitação dos docentes. Os debates, em torno da formação dos profissionais da educação, ganham forças e destaque, dando real importância ao seu papel.

Na educação, grandes avanços permearam as discussões em torno da formação dos profissionais em educação, dando lugar a uma política de construção de novos conceitos e a valorização efetiva deste profissional, concebido numa lógica que perpassa a visão de ser apenas um professor, mas um profissional da educação preocupado com um novo tipo de sociedade e um novo tipo de homem. Será?

Para atender a formação continuada de professores conforme determina a legislação, o MEC criou em 2003 a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica “com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos” (MEC, 2006). A Rede é composta por Universidades que se constituem Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação para desenvolver programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação.

Para pensar esse novo profissional da educação, muitos encontros marcaram a história da formação docente no Brasil na década de 80, tal como: a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador,

que em 1990 transforma-se na ANFOPE, que traz em seu discurso o lugar da formação docente e a identidade destes diante do novo contexto social, articulando seus conhecimentos já produzidos com a realidade social, se modificando e se transformando dentro desta.

De posse de uma nova legislação na educação, não podemos descuidar da idéia de que o processo de mudanças no Brasil avança em grande velocidade, especificamente no mundo do trabalho. Partindo dessa premissa as políticas públicas para educação vão se evidenciando através de decretos, portarias ministeriais e resoluções, determinando novas ações no campo da formação dos profissionais de educação.

É com esse entendimento que vários desdobramentos em relação à qualificação e a profissão docente se processam com o objetivo de atender as mencionadas mudanças, inclusive a da reforma da universitária, o que muito nos preocupa, pois como bem nos lembra Freitas (2000), é uma retomada do antigo Esquema I e II, já que a Resolução 02/1997 estabelece que qualquer portador de diploma de ensino superior, a partir de complementação pedagógica, pode atuar como professor da educação básica.

Esta resolução abre espaço para a banalização do profissional da educação, já que estes não estão adentrando no magistério dispostos a abraçar a causa, mas, sobretudo, a fim de obter emprego de professor.

O processo de perda de autonomia profissional/desqualificação está associado, ainda, a certa visão sobre a formação dos professores. Visão que tem base na crescente entendida por Enguita (1991) como um ensino com base em programas definidos “a priori” na forma de disciplinas, horas/ classe, normas de avaliação, entre outros elementos.

Nessa perspectiva, um agravante, a racionalização do trabalho docente marcado por sua parcelarização, fator que implica desvalorizar o conhecimento pedagógico. Assim, a formação apoiada em princípios da racionalidade técnica apresentaria, como principal aporte, a idéia de que seriam as técnicas e os métodos de ensino os meios mais eficazes para levar em conta alguma finalidade educacional predeterminada.

As considerações levantadas servem para termos uma compreensão de como vêm se processando historicamente as políticas públicas para a formação de professores no cenário das reformas da educação brasileira. Como vimos à discussão em torno da profissão e formação de professores não é recente, pois “se a formação de professores se define simplesmente como a educação daqueles que vão ser professores a sua história coincide com a história da educação” (WOORDRING, 1975 apud Garcia, 1999.)

É necessário que tenhamos políticas públicas educacionais sistematizadas e articuladas com os objetivos da formação de professores, mas que sejam políticas que reconheça os professores como sujeitos da diversidade e comprometidos com a educação democrática e participativa.

1.3. Programas de formação continuada no contexto das políticas públicas de educação

A partir deste percurso na história da formação docente, observamos que atualmente são muitas as pesquisas recentes, que têm centralizado as suas investigações na transposição dos séculos, procurando definir no elenco da nova ordem global o conceito de profissional da educação.

Nesse sentido, há um alerta por parte de pesquisadores que, mesmo com tantos estudos e pesquisas, existe ainda a ausência de um perfil de profissional da educação a ser formado e nos chama atenção para os tipos de formação que vem se destacando no cenário da educação brasileira, comprometendo a formação do nosso professor, negando a ele seu processo de construção do conhecimento e sua condição de se auto - construir em suas ações e práticas educativas.

Muitos desses pesquisadores tentam demonstrar em suas conclusões, que educadores em sala de aula apresentem um fazer pedagógico coerente com concepções progressistas de educação e de mudanças, onde os alunos são assumidos como sujeito da aprendizagem, sendo que a descaracterização da prática do professor é a ausência de uma política de formação que permita a

este professor uma verdadeira reflexão das reais condições de trabalho a que estão submetidos.

Nesse mesmo entendimento, Zeichner (2003, p. 49) esclarece que:

Um dos grandes problemas na educação de professore, em todo o mundo, são os instrumentos utilizados para desenvolver a capacidade reflexiva dos docentes-pesquisa – ação, diários, estudos de caso, portfólios de ensino, etc. - pois são encarados como fins em si, não como meios para atingir objetivos defensáveis, com base educacional e moral.

É amplamente difundido, não apenas no meio acadêmico como também através da mídia, que os cursos de formação docente e seus programas vêm sendo alvo de vários questionamentos e reformulações por não estarem correspondendo às reais necessidades formativas dos professores e do seu campo de trabalho.

Aliado a esse entendimento dessa imagem conflitiva o paradoxo da formação continuada, segundo Esteve (1999) assume uma característica simplista, definindo o profissional da educação como “bom professor”, aquele que não é visto pelo que é capaz de fazer e sim pelo que ele pode ser o que Esteve (1999) denomina de retrato – robô, a padronização de vários modelos de formação com base apenas na sua personalidade, o que pode inclusive interferir em seu sucesso profissional e intelectual.

Essa conotação de bonzinho é sem dúvida um grande desafio a ser desmistificado, considerando que no cenário da educação, o que necessitamos é de profissionais capazes de identificar seu estilo de atuação e produção, sem perder de vista seus desejos, suas angústias, suas experiências localizadas em seu contexto de vida Novóá (2000, p. 115) aponta que

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações, ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com o seu contexto. Um percurso de vida é assim um processo de formação [...]

O reconhecimento, o contato com a realidade é primordial e um desafio constante de nosso “pensar” e “fazer”, no sentido de despertar interrogações acerca do fazer docente no cotidiano de suas práticas e, portanto, da formação desenvolvida, buscando a inovação consciente de suas ações. Para isso o professor tem que estar constantemente refletindo seus princípios, seus valores e sua própria identidade, se apropriando cada vez mais do conhecimento para encarar os desafios encontrados em seu dia-a-dia.

É preciso romper com a imagem que vem sendo criada do “professor bonzinho” e situar os programas de formação, voltados para a construção de um espaço público de diálogo e de formulação de alternativas curriculares, capaz de criar e recriar o pensamento numa perspectiva crítica, que considere este profissional como um intelectual, que a partir de seus conhecimentos possam conceber uma educação partilhada e muito mais humana.

Giroux (2000, p.159) endossa essa questão, afirmando que:

Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, [...] aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico ‘e contínua’, em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas da pesquisa e teorias da educação, os estudantes com frequência preocupam-se em aprender o ‘como fazer’, ‘o que funciona’, ou o domínio da melhor maneira de ensinar um dado “corpo de conhecimento.

Programas de formação continuada que desconsidera a contextualização dos saberes docentes, as práticas educativas, o professor como um profissional da educação, permite que certos esquemas ou imagens de práticas escolares sejam interiorizados na formação como se fossem as únicas, tornando-se obsoletos para o exercício futuro da profissão.

No desenvolvimento do conhecimento profissional, a metodologia desses programas deveria fomentar os processos reflexivos sobre educação e a realidade social por meio de diferentes experiências. Entretanto, percebe-se que no momento dessa formação oferecida, existe uma passividade por parte

dos alunos-cursistas⁵. Alguns vêem a formação como um momento de utopia, pura utopia. Quando questionados sobre a possível ajuda que a formação continuada poderia trazer à sua prática, responderam: “ na teoria é uma coisa e na prática é outra” e se depender de recursos públicos, então! De que adiante essa formação? Por que será que essa idéia de relação teoria-prática unilateral ainda perdura? Por que será que esses professores não são valorizados após sua formação?

Para essa compreensão, Peres Gómez (1992, p.142) acrescenta que: “a compreensão da relação teoria e prática-prática existente nos cursos de formação de professores deriva do modelo de racionalidade técnica que possuem objetivos pré-determinados de transmissão de um saber teórico para os docentes, geralmente deslocados de seu cotidiano escolar, que concebe a atividade docente como sendo exclusivamente técnica”.

Em se tratando de formação docente, esta vem ocupando diversos espaços de estudos e discussão por se constituir em importante ferramenta para o desenvolvimento não só profissional dos professores, mas também um repensar sobre a prática pedagógica.

A discussão em torno da racionalidade técnica está sedimentada nas sequelas dos modelos tecnocratas de treinamento que foram empregados no passado. O que se quer desmistificar é exatamente esse perfil, pois, entendemos a prática pedagógica numa proposição de auto - reflexão.

1.4. Profissionalização do professor num processo de autonomia

Uma nova vertente sobre a formação da profissionalização docente, registrada em outras fontes de consulta está contida nos documentos oficiais, como bem os Referenciais para a Formação de professores-SEF/MEC (1999) e a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação

⁵ Reflexões provocadas na disciplina de História da Educação, sobre como os alunos - cursistas se sentiam em estarem recebendo uma formação naqueles moldes e como essa formação poderia estar contribuindo para o desenvolvimento e crescimento deles no exercício de sua prática pedagógica.

Básica em Cursos de Nível Superior-SEF/SEMTEC/SESU/MEC (2000). A profissionalização dos professores está na ordem do dia.

Na análise desses documentos, verificamos que os argumentos defendidos expressam a sustentação da profissionalização do professor como um processo constante de formação e o desenvolvimento de um currículo por competências como mecanismo para a mobilização do conhecimento.

A profissionalização do professor é vista como um grande desafio e está na ordem do dia, visto que há uma necessidade de uma formação científica e profissional, num equilíbrio entre suas atividades de desenvolvimento pessoal articulada ao desenvolvimento profissional.

Nesse sentido o currículo por competências para a profissionalização nos reporta a proposta da educação profissional e até mesmo tecnicista, rebuscando a concepção de ensino proposta e militada nos anos 70. No entanto há uma nova compreensão dessas competências a partir de uma convergência conceitual nos campos sociopsicológicos e linguístico, resultando na recontextualização desse conceito nos campos recontextualizadores oficial e pedagógico.

Portanto a idéia de competência para a profissionalização docente é substituída pela recontextualização que caracterizado pelo ensino é voltado à criatividade, ao desenvolvimento do conhecimento de forma tácita pelas interações informais e estreitamento vinculado às situações da vida prática e a emancipação política do sujeito e de sua consciência (BERNSTEIN, 1998).

A profissionalização docente por competências, vem assumindo uma nova recontextualização no sentido da palavra, importante lembrar que as competências no processo de formação ainda não estão totalmente difundido para muitos pesquisadores da formação de professores, pois o próprio termo de recontextualização no Brasil tem marcado a intervenção do Estado no controle de conhecimento e na produção dos discursos sobre educação).

As competências importante para a formação do professor devem ser pensadas como aprendizagens constantes, promovendo o desenvolvimento da autonomia profissional e pessoal, que implica a interiorização das

responsabilidades próprias do professor em problematizar seu pensamento crítico, incentivando seus alunos a compararem as diferentes visões de mundo e as verdades de cada um, para posteriormente discutir no coletivo.

Discussões sobre profissionalização e formação continuada de professores enfatizam a importância de reflexões coletivas, já que estas são práticas inexistentes, para fazer frente às transformações e exigências que estamos vivendo, considerando acima de tudo a pluralidade dos espaços, onde acontecem os processos educativos, objetivando saber o que pensam e fazem, focalizando estes estudos sob a perspectiva da aprendizagem e desenvolvimento do profissional docente, contextualizada numa sociedade dita pós-industrial, em boa parte caracterizada pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

Não se pode questionar sobre a formação continuada, desconhecendo o pensamento a respeito desta pluralidade dos espaços, tempos e da linguagem dos processos educativos que devem ser vistos como ponto de partida para desconstruir os estereótipos criados em relação às práticas do cotidiano da escola, o qual Certeau (1994, p. 8) afirma:

As práticas cotidianas constituem uma maneira de o agente se recusar a ser identificado à ordem tal como ela se impõe. Porque, de toda forma, há uma ordem que não pode ser mudada. O ético é a recusa à identificação com a ordem ou com a lei dos fatos. É o abrir de um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade existente, mas sobre uma vontade de criar alguma coisa. Assim, na multiplicidade dessas práticas cotidianas, dessas práticas transformadoras da ordem imposta, há constantemente um elemento ético. Isto é, uma vontade histórica de existir.

Para Zeichner (1993), este isolamento se torna uma grande barreira, quando se objetiva uma formação docente embasada em práticas reflexivas, partindo-se da prática docente de cada profissional.

A formação continuada tem como significado desenvolver o educador pesquisador. Não um pesquisador obcecado pela academia ou pela cientificidade, mas um profissional que tem primeiramente uma “atitude cotidiana de reflexividade da sua prática, antes, durante e depois”, conforme

propõe Schon (2000, p. 20), e que esse mesmo profissional busque compreender os processos da aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos, e que possa construir sua autonomia na interpretação da realidade e dos saberes presentes no seu fazer pedagógico e que seja competente para a mobilização do conhecimento em ação.

De acordo com Sampaio apud Guarnieri (2000, p. 4) “os cursos e orientações técnicas oferecida aos professores não necessariamente lhes fornecem subsídios para que possam refletir sobre sua prática”, ficando evidente a necessidade de explicitar a importância da formação continuada para a qualidade do trabalho docente, bem como averiguar as várias concepções em que pode construir essa formação.

Numa avaliação mais criteriosa em termos de concepção, outra questão nos chama atenção, diz respeito à formação de professores nos cursos iniciais, que diante da complexidade de mundo e de mudanças, exige uma avaliação constante das condições em que vem acontecendo.

A necessidade da efetiva reformulação dos modelos tradicionais de formação docente, e em particular da formação continuada, tem servido como meio de se buscar uma educação de qualidade, como profissionais mais competentes. E esta idéia cresce dia a dia, não apenas entre pesquisadores e acadêmicos, como também está presente na definição de políticas que afetam os sistemas de profissionalização. Como afirma Imbernón (2000, p. 109)

Os modelos de formação não se propõem de modo isolado, mas estão relacionados às políticas educativas do momento e as tendências e propostas de inovação. O professor deve envolver-se nessas políticas educativas e sociais e deve lutar também pela melhoria da educação para incrementar a liberdade e emancipação das pessoas.

Os processos de formação devem ser visto como uma rede de relações que se organiza em diversos espaços, porém sem perder de vista sua complexidade e os desafios colocados e a finalidade do ato educativo. Entender esse espaço educativo é indispensável na reelaboração dos processos pedagógicos, da profissão, da autonomia e da própria formação.

O movimento para a criação de novos paradigmas de formação dos professores implica trabalhar com conceitos de profissionalidade e autonomia. Profissionalidade entendida como processo de resgate de identidades profissionais, e autonomia entendida como processos de autoformação, de autogestão profissional e de constituição de espaços de trabalho reflexivos, uma vez que o labor docente pressuporia atividades de caráter teórico prático, ou melhor, de compreensão das práticas estabelecidas por e na escola.

Por outro lado, Contreras (1999) afirma que as idéias de profissionalidade e autonomia, quando compreendidas no âmbito de um processo democratizador, caracterizada pela efetiva participação daqueles que fazem o cotidiano escolar com vistas à construção de uma autonomia profissional aliada à autonomia social, poderiam apoiar processos de constituição de resistências concretas diante dos desafios impostos pelas iniciativas de caráter mercadológico que assolam, seu entendimento, as escolas.

A possibilidade de estarmos dentro destes espaços, amplia nossas ações, revigorando nosso exercício democrático, provocando novos olhares e novas contribuições que se intercomunicam das mais variadas formas de ser e de pensar, com o intuito de criar alternativas que possibilitem uma melhor atuação na prática educativa.

As propostas concebidas pelas políticas públicas de educação para a formação continuada de professores requerem uma análise mais rigorosa da organização das bases sociais, políticas e econômicas, sem, no entanto desconsiderar o valor ético das relações e da formação humana, no sentido de formar um profissional qualificado para atuar de forma crítica e expressiva com a diversidade que ora se apresenta na nova composição de cultura globalizada.

Na vida do professor, não pode faltar à formação e sua profissionalização num processo de autonomia. Daí que um dos desafios da formação dos professores “é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais [...]”. (ZABALZA, 2004, p. 169).

Urge concebermos neste aspecto a questão da autonomia, não como uma simples liberdade de quem faz o que bem entende, mas como sujeito autônomo

que constroem seu próprio espaço pedagógico de trabalho, assumindo e resolvendo as limitações complexas, baseando-se em uma visão de mundo, de homem e de sociedade, tornando-se assim um profissional capaz de reelaborar sua prática no seu cotidiano, num movimento processual de profissionalização.

Segundo Tardif (2003) o movimento da profissionalização traz a tona à epistemologia da prática profissionalⁱ, constituindo-se no cerne da questão. O que diferencia uma profissão de outras ocupações é a natureza dos conhecimentos postos em ação.

Os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, [...] através de uma longa formação de alto nível, [...] sancionada por um diploma [...]. Os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, [...] só os profissionais em oposição aos leigos e aos charlatões, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, [...] só os profissionais são capazes de avaliar em plena consciência, o trabalho de seus pares. [...] os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. [...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação continuada. [...] a autonomia e a competência profissional têm, como contrapeso, a imputabilidade dos profissionais e sua responsabilidade [...]. Em educação, a profissionalização pode ser definida, em grande parte, como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério. (TARDIF, 2003, p. 247-250)

A profissão docente e a formação do professor devem se assentar na “profissionalização desse papel e das condições que, assim como qualquer outro ramo profissional, a docência exige: conhecimentos e competências próprios, preparação específica, requisitos de ingresso, plano de carreira profissional.” (ZABALZA, 2004, p.109).

É preciso construir caminhos diferentes, específicos, considerando a peculiaridade de cada região, levando em conta seus problemas e suas necessidades, e que esses caminhos diferentes façam emergir dessa

diversidade de experiências suas vozes para ampliação de nossas inquietações e reflexões, na busca de outros sentidos para essa possibilidade de encontro que é a educação.

Pérez Gómez (1995, p. 96) aponta essas possibilidades ao se deter em duas formas distintas de atuação do professor como profissional do ensino: “[...] a do professor como técnico-especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e o professor como prático autônomo, que reflete que toma decisões e que cria durante a sua própria ação.”

As possibilidades de atuação do professor apresentadas por Gomes (1995) só vem reafirmar nosso pensamento em relação às mais variadas formas que temos de fazer educação. Uma proposta não elimina a outra, pois ao tempo que você seja um técnico especialista, também pode ser capaz de ser autônomo e buscar a reflexão na perspectiva de projetar inovações.

Cabe ao Estado formular políticas públicas acerca da profissionalização e formação continuada numa perspectiva de socialização profissional e a própria construção identitária; porém estas só terão valor se considerarem o professor como um profissional, que dentro de suas competências assume importante papel como mediador básico da relação sujeito – mundo, bem como um profissional que é parte de uma totalidade dinâmica das relações sociais no desenvolvimento da sociedade.

Portanto, é inadmissível que dentre todas as reformas educacionais que se constituíram ao longo da nossa história da educação, não tenhamos o real reconhecimento como parceiro no desenvolvimento social e humano, na dinamicidade das relações estabelecidas e no processo de interação e integração social.

É preciso que sejamos respeitados por aqueles que formulam as políticas de educação, considerando que qualquer formulação de propostas educacionais só se viabilizará se fizermos parte deste processo, ou seja, que estas formulações de políticas estejam voltadas para a profissionalização do professor, a fim de garantir sua permanência e a realização de um trabalho voltado à realidade das instituições públicas, aos fundamentos teóricos que

fundamentam as propostas pedagógicas e finalmente um trabalho político e pedagogicamente qualificado.

A partir de nossas experiências no percurso da pesquisa, fica entendido que o programa Rede UNEB 2000 se assemelha bastante com o que vem sendo colocado no cenário educacional, ou seja, não há nada de novo, pois os procedimentos, a estrutura dos cursos, são os mesmos adotados em outros programas de formação docente, o que o torna sem interesse e sem articulação entre os próprios colegas de curso.

Observamos que mesmo com tantas expectativas ocasionadas na época, estas já não demonstram relevância, quando se percebe que prevalece o isolamento das diversas áreas do conhecimento, reforçando mais ainda a dicotomia entre a teoria e a prática.

Outro aspecto intrigante é a fragmentação formativa entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos, que para muitos professores, não seriam receitas prontas, mas o mínimo das discussões pedagógicas para o enfrentamento dos desafios colocados nas relações da sociedade e escola.

Outra questão é a desvalorização a este profissional, se assim podemos chamá-lo, pois pelo fato de não existir um plano de cargos e carreira no município, também não houve durante esses sete anos qualquer investimento no crescimento pessoal, profissional e financeiro, o que denota certo descaso para com este profissional, que reincidirá também em sua prática pedagógica, pois onde não há reconhecimento, também não há produção.

Portanto, a desvalorização profissional e a ausência de resultados percebidos no trabalho desenvolvido, nos faz questionar qual o compromisso do município com a profissionalização do seu professor?

Os questionamentos que aqui trouxemos, não são somente nossos, pois o que nos parece é que a todo instante estamos falando a mesma linguagem, ou seja, são frutos da reflexão e da pesquisa de muitos outros educadores, pois são muitos os desafios colocados pela formação de professores e pela cristalização das instituições que pensam e elaboram esses projetos formativos, que até aqui não se revelou nas expectativas, daqueles que se

propuseram a buscar uma formação que de fato possibilitasse uma mobilização dialogada com os princípios de uma formação de cidadão crítico e acima de tudo participante.

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO CONTINUADA E A NOVA TENDÊNCIA DA REFLEXIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O tema formação continuada e a prática reflexiva tem sido objeto de estudo e de muitas discussões no cenário educacional. Um novo repensar, um novo olhar tem se constituído, possibilitando que o professor diante de tantas mudanças seja sujeito da construção dos seus conhecimentos, analisando seu próprio trabalho e que possa atuar incessantemente na direção de uma educação de qualidade.

2.1 A prática reflexiva como processo de mudança e formação humana do professor

Tempo de mudanças, novos paradigmas, disseminação de técnicas sofisticadas, reformam de pensamento, novos conceitos de formação humana, novos modelos de formação de professores e novos desafios se sobrepõem nessa “nova sociedade” contemporânea.

Para pensarmos melhor essas mudanças me reportaria a princípio numa dimensão mais distante, no período do Renascimento, em que se tratou da formação humana, numa perspectiva da imagem de um novo homem.

Nesse contexto de mudanças a referência da formação humana se faz importante, por entender o homem como sujeito histórico e cultural.

Diante dessas mudanças e com todas as controvérsias que o período do Renascimento nos deixou, um marco que ficou predominante, foi a formação da liberdade, do senso crítico e da individualidade na formação desse homem, ou seja, no ser humano se constituindo como indivíduo, como cidadão, aquele que é capaz de construir seu próprio caminho. É o indivíduo se tornando sujeito de um processo social.

É nessa perspectiva de mudanças, de formação humana, de construção social que a educação no Brasil tem se debruçado. A evolução no contexto

social vem fazendo com que mudemos o quadro educacional que temos no sentido de “adaptação” as novas propostas de educação.

Para isso o sistema educacional tem reforçado em suas análises a necessidade de estarmos pensando o papel do professor neste cenário e promovendo sérias mudanças no que diz respeito a sua formação e sua prática pedagógica.

Com uma história construída e consolidada no cotidiano das Faculdades e Centros de Educação do país, a formação de professores se consolidou no Curso de Pedagogia, emergindo com muita ênfase no ano de 1990, através dos grandes fóruns em educação, que buscava como um dos princípios a valorização profissional e o respeito a diversidade no contexto dos cursos de formação, sendo este o principal lócus de formação de professores para atuar na Educação do Ensino Fundamental e Séries Iniciais.

A formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, constitui reconhecidamente um dos principais requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no país.

A pedagogia historicamente ofereceu a formação em nível superior, desde a década de 1930, demonstrando seu projeto político-pedagógico, ao aliar a licenciatura ao bacharelado.

O Curso de Pedagogia está aqui inserido numa perspectiva de resgate histórico, buscando explicitar as contradições do processo de formação de professores, para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação de professor apresenta algumas abordagens significativas em relação aos tipos de formação, ou melhor, aos programas de formação continuada, que enfatizam a importância destes como estratégias de profissionalização, mesmo se reconhecendo que isso não é o suficiente para atender e abranger a questão das mudanças e melhorias educacionais e nem mesmo profissionalizar o professor na perspectiva de produzir e refletir criticamente sua prática pedagógica no seu próprio campo de atuação profissional.

Questiono os impactos desses programas de formação continuada na prática pedagógica dos professores- cursista que se propõem a esses desafios, bem como, o próprio cotidiano de sua escola e sua vida profissional.

Entre maio de 1999 e março de 2005, as várias iniciativas do MEC com relação à formação de professores e ao próprio Curso de Pedagogia - Portaria 133/01, Resoluções 01 e 02/2002 que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior causaram mais transtornos do que auxiliaram os cursos em suas definições, especialmente os cursos de Pedagogia. Isso provocou tal diversidade de estruturas dos referidos cursos que sua normatização exigirá do poder público, um acompanhamento rigoroso de avaliação da formação oferecida, de modo a preservar as iniciativas positivas ao mesmo tempo em que estabelece metas para o aprimoramento da qualidade de outras.

Como resultado dessas iniciativas, cuja intencionalidade política são claras no sentido de descaracterizar a identidade dos cursos de pedagogia, percebe-se que ao contrário desse acompanhamento rigoroso, há uma disseminação desenfreada de cursos instantâneos de formação, visando a preparação de professores.

Destacarei a crescente expansão dos Cursos Normais Superiores e do próprio Curso de Pedagogia, principalmente em instituições privadas, em sua grande maioria sem história e sem compromisso anterior com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Se em 2001 tínhamos aproximadamente 500 Cursos de Pedagogia, em 2004 temos 1.372, além de 716 Cursos Normais Superiores⁶ (CAMPOS, 2004), sem considerar os inúmeros ISE e outros cursos de licenciatura também criados nesse período.

Esses dados demonstram que num curto período de tempo houve um crescimento dos cursos de formação de professores, no entanto, nos deparamos com uma crise de identidade profissional, onde não se tem segurança das situações reais e específicas no modo de agir do professor em

⁶ Roselane Campos (2004) (UDESC), dados de pesquisa apresentados no XII Encontro Nacional da ANFOPE,

seu ambiente de trabalho, quando confrontado com os demais professores de sua convivência, visto que este adquiriu uma formação meramente técnica, ou um “treinamento imediatista orientado para um saber fazer” (BARROS 2003,p.175).

Reduzir o Curso de Pedagogia ao que se pretende e estabelecer normas e referenciais para os Cursos Normais Superiores não nos parece ser a solução para a crise em que se encontra a educação.

2.2. Trilhas e trajetórias da formação de professores no contexto das reformas educacionais

O projeto das diretrizes do CNE, que tratam da formação de professores não leva em consideração o fato de que é o Curso de Pedagogia o espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados da área da Educação. As competências indicadas no art. 3º do projeto explicitam a concepção instrumental da formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, desconsiderando as contribuições presentes nos documentos de Diretrizes elaborados pelas entidades.

Ressaltamos que a ANFOPE adota a compreensão assumida pelo FORUMDIR e explicita sua concepção de docência e de formação do pedagogo da seguinte forma:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não-escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte (1983): considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão

reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (ANFOPE, 2004, p. 7)

Nesse contexto, pensar e repensar a docência na formação dos professores, nas suas dimensões, inicial e continuada, significa, para todos os educadores, acadêmicos e alunos, um grande desafio, consequência da insatisfação com os modelos vigentes, principalmente, nos Cursos de Licenciatura.

E, assim, conseqüentemente, sob a imposição de um novo discurso, são assimilados novos diagnósticos da crise social e, particularmente, da crise educacional, que se permite a construção de novos significados sociais, como base legitimadora das reformas neoliberais, vistas como caminho prioritário a ser tomado no contexto social da escola. Noronha (2001, p.44) assinala que:

As atuais reformas educacionais para professores são ousadas textualmente e com certeza, são bastante fundamentadas, no que diz respeito à organização do conhecimento nas escolas, entretanto, em nenhum momento elas apontam para a instituição de uma política séria e efetiva de formação de professores.

Em relação às atuais reformas educacionais para formação de professores, um sentimento de compromisso, no sentido do fazer junto com, e não com a finalidade de mudanças propostas verticalmente, de cima para baixo, considerando os professores como meros executores de decisões alheias e, portanto, responsáveis individuais pelos resultados.

Essa questão de propostas verticais de programas de formação tem se mostrado danosa, pois inviabiliza no processo de formação o aprimoramento de práticas consubstanciadas e o exercício crítico e criativo de seus fazeres e na complexidade do desenvolvimento do trabalho docente.

Em decorrência destas reformas outra questão que merece nossa análise nos programas de formação é a capacidade de se auto-avaliação e

reformulação, concepções e ações, diante do que considera pertinente, frente às reflexões sobre as “inovações” que lhe são impostas, em contraposição a inovações educacionais que requerem um compromisso do individual no coletivo e com o coletivo.

A consequência dessas reformas na área de educação, especialmente, nos programas de formação de professores, tem sido o desmantelamento de uma formação de excelência, priorizada pelas universidades públicas, reduzindo essa formação a um mero processo de certificação, produzido pela variedade de cursos e agências, que sem maior compromisso com a pesquisa e a produção de conhecimentos, minimiza a função docente apenas ao “professor auleiro”. Como se o ofício do professor se limitasse somente à transmissão de informações, na maioria das vezes isenta de um compromisso social.

A ação do professor é antes de tudo uma ação humana, que deve ter como base o processo de humanização, produzindo saberes e conhecimentos inspirados nos sujeitos e nos seus fazeres, superando a visão de “falar para”, na dialeticidade de “falar com” os sujeitos históricos envolvidos nesse processo.

É nessa ação humana que se deseja pensar os programas de formação, buscando no trabalho intelectual do professor a intervenção consciente em várias direções de sua ação pedagógica, nos limites da sala de aula ou fora dela, no cotidiano escolar ou no contexto social, espaços esses em que também está presente o exercício de sua função política.

Essa intervenção é o que podemos denominar de reflexividade, ou seja, quando o professor em seu ambiente se coloca como organizador e mediador entre a teoria e a prática, bem como no processo de ensino – aprendizagem, promovendo ações de compartilhamento coletivo, legitimando e identificando elementos significativos, reflexivos e competentes, ajudando-o a compreender as dimensões do processo ensino - aprendizagem em sua prática pedagógica, como nos alerta Perrenoud (2000, p. 24) “para formar um profissional reflexivo deve-se acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, constituindo competência e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência”.

A reforma de ensino consubstanciada com uma proposta de professor reflexivo chegou ao Brasil nos meados de 1990, com os estudos de Schon (1992). Este ofereceu pistas de uma nova dimensão para a formação de professores, aceita no meio educacional. O autor defende o desenvolvimento do profissional prático e reflexivo, o que tem sugerido estudos sobre seus fundamentos e características do professor reflexivo.

Alarcão (1996) diz que o homem deve reaprender a pensar, refletir, mesmo que esse refletir não seja garantia de salvação dos cursos de formação, mas deve ser compreendida no processo histórico e no coletivo, sem desconsiderar o cotidiano através das análises socioeconômicas, culturais e ideológicas.

Para Contreras (2002), o profissional que reflete na ação deverá também refletir a estrutura organizacional, os pressupostos, os valores e as condições de trabalho docente, considerando que esses elementos de certa forma interferem na prática educativa e em sua autonomia profissional.

2.3. O professor reflexivo: mediando teoria e prática

O conceito de profissional reflexivo constitui-se como elemento estruturante de estudos sobre o tema formação de professores, respaldado entre outros, em Schön (1998) e Freire (1998), quando afirmam que na função e formação docente deve estar inserido o exercício da criticidade, que promove a curiosidade ingênua ao patamar de curiosidade epistemológica. Esse salto qualitativo é enriquecido no cotidiano escolar através da relação dialógica entre professor e aluno.

Nessa perspectiva podemos admitir que toda reflexão é acompanhada de uma ação e não se pode refletir no vazio. Daí optar-se pelo termo prática reflexiva, concebendo que a prática é pré-requisito da reflexão. “Toda tentativa de desenvolver tal reconhecimento fora da práxis, fora da ação e da reflexão, nos pode conduzir a puro idealismo. (...) O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação.” (FREIRE, 2001 p. 60).

O conceito de prática reflexiva surge como uma perspectiva possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão proporciona oportunidades de voltar atrás e rever acontecimentos e práticas. Portanto não se trata da prática pela prática, e sim, tomá-la como potencializadora de reflexão e construção de novas ações/ saberes.

Acreditando nessa afirmação e na importância da formação continuada do professor, com outras imagens e outras culturas pensadas, não só por Perrenoud (2000), Morin (2002), Giroux (2000), Imbernón (2004), Nóvoa (1995), mas outros pensadores que traduzam a verdadeira intencionalidade dessa formação antes, durante e depois na promoção de mudanças verdadeiramente significativas.

Importante ressaltar que nessa discussão do professor reflexivo, se faz necessário entender que o paradigma da reflexão merece uma maior atenção, pois, mais do que isso, é estudar o que os professores está refletindo.

Como afirma Nóvoa (1995, p. 28), “a formação não se faz antes da mudança, se faz durante produz-se nesse esforço de inovações e de procura dos melhores percursos para a transformação [...] a mudança educacional depende dos professores e de sua formação”.

Para estarmos discutindo os programas de formação continuada e se há ou não impactos na prática pedagógica do professor, no cotidiano da sua escola e na vida profissional destes, é preciso pensar a formação prática numa perspectiva de inter-relação entre essas categorias, ou seja, a prática pedagógica, a auto – estima e a vida profissional destes numa perspectiva reflexiva, como uma tendência que vem obtendo um grande interesse por parte dos educadores e investigadores da educação.

Essa perspectiva apontada sobre os impactos na prática pedagógica, é destacado por Porto (2000, p. 33) “A formação continuada de professores e suas práticas pedagógicas não podem ser dissociadas, pois a formação se dá enquanto acontece a prática”.

Concordando com a autora, a reflexão como dimensão estruturante das práticas docentes e do desenvolvimento profissional, a valorização da reflexão

como exercício potenciador das práticas profissionais e do desenvolvimento pessoal e profissional, a reinvenção da prática tem merecido um aprofundamento teórico, pois a mera transmissão de conhecimentos – papel assumido pelos professores vem sendo progressivamente posta em causa, abrindo espaço à construção de conhecimentos, tanto nos modelos de formação, como nos espaços educativos.

A reinvenção da prática na perspectiva de prática reflexiva tem tido lugar de destaque na escola contemporânea, como uma política de abertura às experiências não cognitivas e a experiência da problematização, que podem proporcionar práticas que viabilizem novas formas de aprendizagem.

Ao analisarmos a prática pedagógica se faz necessário contextualizá-la e refleti-la em relação aos fatores socioeconômico-culturais, o que implica uma ruptura com a visão ingênua da realidade e transcende a racionalidade técnica, a eficiência condicionante da rotina, o legal, o instituído.

Nessa contextualização, a autora citada concebe a prática como “processo interinfluyente com o mundo sócio-político e com o cotidiano da educação e, por isso, constantemente confrontada com as condições de mudanças e reinvenção da prática do professor” (PORTO, 2000, p. 33).

Ainda nesse processo de análise, destaca-se um dos eixos dessa formação registrado por Imbernón (2002, p. 48): “a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”.

Ao conceber-se a relação teoria-prática, enquanto propulsora de formação significativa, busca-se em Pimenta e Anastasiou (2002) um esclarecimento acerca do papel da teoria no processo de formação.

Nesse processo, o papel das teorias é o de oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas e, ao mesmo tempo, pôr as próprias teorias em questionamento, uma vez que, são explicações sempre provisórias da realidade.

Cabe ressaltar em avaliação a questão da teoria e da reflexividade como

elementos de grande desafio a ser vivenciado pelo professor, pois na real situação em que se encontra a fragmentação na educação brasileira e as condições dadas de trabalho, parece ser inviável o discurso, que o professor está satisfeito com a formação que tem, ao contrário, o que nos parece é que existe certa acomodação e um descompromisso com a formação dada pelas instituições de ensino.

Para que seja possível vivenciar a teoria e a prática reflexiva, teríamos que desvendar formas de interlocuções receptivas que se desvendasse em inovações no sentido de socialização, considerando a escassez de reflexão e o distanciamento entre os professores e as experiências adquiridas em sua formação.

Entendemos que a fragmentação do conhecimento e um currículo com dimensão elitista, enciclopédico, em hipótese alguma contribuirá para que tenhamos um professor reflexivo. É neste sentido que analisamos o programa Rede UNEB, que quando investigado a partir das hipóteses levantadas, percebemos que existe uma ineficiência no conjunto dos procedimentos organizacional e metodológicos utilizados, que não estimula o desenvolvimento genuíno do educador, desvinculando-o das questões mais amplas sobre a educação e a sociedade.

Outra questão em relação à prática e teoria é a que diz respeito às limitações em que se dá o trabalho pedagógico, algo muito evidenciado na pesquisa e que requer uma mudança, pois ao contrário, inviabiliza toda e qualquer perspectiva de mudanças na prática pedagógica. O professor não pode e não deve fazer milagres, ele trabalha com as ferramentas que tem e por isso a grande dificuldade de lidar com a diversidade das informações.

Diante do contexto apresentado e sem necessariamente apresentar resultados imediatos, é possível pensar que o município pesquisado precisa oportunizar um ambiente em que o profissional da educação se sinta capaz de captar os significados atribuídos a sua formação, para que seja possível a integração do seu processo de formação ao lugar de sua ação pedagógica, que de fato contribua com o desenvolvimento social do referido município.

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO CONTINUADA SOB DIFERENTES OLHARES: algumas perspectivas de mudanças

Os anos 80 se desenvolvem em meio a uma profunda crise de valores. Valores morais e valores éticos. Nesse cenário se processa o novo paradigma produtivo e novos grupos exógenos que impõem novas regras no processo de ascensão social, através da educação. Nos anos 90 a educação enfrenta uma vigorosa crise em relação às políticas educacionais, pois não se tem definições concretas das reformas educacionais efetuadas nos anos antecedentes.

Em relação a toda essa transição e com a perspectiva de um “Brasil novo”, a educação assume lugar de destaque, como condição de resgatar a dívida social promovida pelos governos militares. Nesse cenário surge um investimento na educação numa perspectiva de modernização no sentido mais amplo, e por fim as novas funções do educador como mediador de todo esse processo que diante de tantas mudanças necessitam ter clareza do seu processo de formação e o lugar dessa formação.

Novos olhares são direcionados à formação de professores. A formação continuada é uma possibilidade de desbravar novas intenções em relação a educação básica, voltada para a renovação de uma formação mais humana e por fim resgatar o professor com sua identidade profissional.

3-1. Mudanças como processo interativo e multidimensional

Numa perspectiva de mudanças e de olhares diferentes ao conjunto do coletivo, o ser humano passa a ser construtivo, sendo capaz de realizar mudanças, tentar novas soluções para os problemas e situações que lhes são apresentadas na vida social e grupal, devem ser críticos da realidade, que percebem a complexidade da dinâmica do mundo, buscando (re) construí-lo e dar um significado.

Lembremos aqui dos processos de mudanças já citados anteriormente, mas, que dia após dia se evidencia a necessidade da interação entre o sujeito e a sociedade.

Para Flores, Caetano e Simão (2005, p. 173) a mudança “é um processo interativo e multidimensional que inclui mudanças ao nível das crenças e das práticas e a articulação entre ambas”. Portanto, necessário se faz considerar as características da contemporaneidade; o que significa dizer que é preciso olhar atentamente para a sociedade contemporânea ou moderna.

Buscando a interatividade sobre conhecimento, o homem, a sociedade e a visibilidade das mudanças, os mesmos se apresentam como uma constante dentro da história da humanidade, fato percebido também quando se reflete sobre o surgimento da função de ensinar e de quem vai ensinar. Nesse sentido, nos determos ao processo educacional, tomando como base a formação dos profissionais da educação.

Neste cenário híbrido, sabemos das grandes diversidades e das perspectivas de repensar o mundo e as produções humanas, sem desconsiderar o conhecimento produzido.

No âmbito da educação, é preciso investir na complexidade em que se instalou o sistema educacional, pois o panorama que temos hoje é de um sistema esfacelado e fragmentado. Parece que a palavra de ordem é inovação. São inúmeras reformas propostas, todas elas apontadas para a necessidade de inovar como forma de buscar soluções para as deficiências ou problemas no sistema educativo.

Nesse estudo, não se descarta qualquer das possibilidades de inovação nas práticas educativas, porém, sabemos que há uma necessidade de se pensar o próprio sistema como um todo, pois somente a reforma pela reforma da escola ou de propostas para a formação de professores, não resolverá as lacunas históricas que temos em nosso sistema educacional.

Nesse sentido, precisamos buscar uma reforma mais sólida, de nossos valores, da nossa consciência e porque não a reforma do nosso pensamento a cerca da produção de todo esse cenário maquiado em que vivemos e a

produção do conhecimento. Para tal afirmação, Morin (2000) destaca como proposta que: a reforma do pensamento ocorra através da reforma do ensino, partindo do ensino básico, visto que essa reforma é necessidade social básica para a preparação de seres humanos – cidadãos capazes de resolver pelo enfrentamento, as situações problemáticas desse tempo atual, (re)construindo.

Para o campo da educação, como decorrência das solicitações que emergem desse cenário em mudança, a questão que se apresenta é a mudança no contexto socioprodutivo e político – brasileiro e as concepções neoliberais gestadas no âmbito internacional. São questões estreitamente vinculadas às políticas educacionais, que vêm sendo implantadas no país e, em âmbito mais geral, à definição e promoção das políticas sociais.

Diante disso, muda as demandas do trabalho, o perfil de emprego e busca-se um profissional conectado ao processo de mudança. A forma panorâmica e suas implicações desembocam nos setores públicos e privados, respaldado pelo discurso elaborado pelos organismos internacionais, que com essa forma e dinâmica tem impacto no campo da educação.

Ao longo da década de 80 e 90, a educação tem ocupado um lugar de destaque nos debates e nos grandes movimentos por educação de qualidade. Redescobre-se a centralidade da educação e a mesma assume lugar privilegiado nos processos de reestruturação produtiva, no desenvolvimento econômico e para a inserção de grande parte da força de trabalho em uma sociedade permeada pelos códigos da modernidade.

Nesta direção, recuperamos alguns dos principais temas que vêm compondo a agenda educacional de debates sobre os programas de formação continuada de professores e que ainda está longe de se ter qualquer conclusão a respeito.

Muitas controvérsias têm girado em torno da formação continuada de professores, por considerar o grau de complexidade em que essa formação se dá, observando inclusive tudo o que já foi colocado até aqui. Para nós educadores as reformas que vêm sendo implementadas na formação continuada, deveria ser na dimensão da reforma do pensamento conforme

propõe Morin (2000), no entanto o que se percebe é uma grande “alienação” que cede espaço para fomentar mais ainda a fragmentação do conhecimento, a fragmentação do saber docente, a fragmentação da prática pedagógica e finalmente a baixa estima desse profissional.

É nesse quadro que as propostas de formação continuada vêm se desenvolvendo em diversos espaços – tempos, que tem permitido pensarmos que ela não é nem simples nem de fácil mudança. Desta maneira o tratamento aligeirado que, em geral, vem recebendo da esfera da educação e proposta por seus autores, pode nos explicar o grande insucesso que essas ações vêm tendo na prática pedagógica, bem como na vida do professor como um todo.

Esse insucesso é percebido a partir da grande quantidade de programas a que são submetidos os profissionais da educação, onde se percebe claramente as dificuldades destes em proporem e assumirem novas posturas pedagógicas subsidiadas por seus programas de formação.

Um balanço sobre os programas de formação continuada dos professores no Brasil, a partir da década de 80/90 comprovou a ineficiência das políticas e estratégias atribuídas à constância de investimentos realizados em ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas.

Até os dias de hoje percebemos que pouca ou nada de mudanças ocorreram de lá para cá para a alteração desse quadro, pelo contrário, convivemos com a mesma concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculada da prática dos educadores. Para Kullok e Mercado (2004, p. 21), a formação continuada deve se pensada.

Não como um acúmulo de cursos, ou de jornadas pedagógicas, ou seminários, ou treinamentos, ou atividades isoladas, mas sim, como um projeto articulado que permita ao professor o seu desenvolvimento profissional.

Nesse caso, a idéia de formação continuada em forma de projeto articulado, deve ser tratada não só a atualidade desta formação ou resistência das mudanças das práticas pedagógicas ou sua interação com formação e

profissão, mas principalmente no nível da investigação e produção científica para que possa analisar os diferentes fenômenos que essa formação assume.

O projeto articulado na perspectiva da formação continuada deve estar voltado para desbravar novas intenções, revestidas de ética, compromisso e responsabilidade, ou seja, esse novo cenário de formação indica a necessidade de se refletir melhor a problematização da educação básica como um todo, de forma democrática, tentando superar as falácias em torno do cotidiano escolar e a visão de eficácia para as práticas pedagógicas que traduz os atuais programas de formação.

Há uma necessidade de se pensar a importância, o compromisso de uma formação continuada para os professores da educação básica, voltada para a renovação da formação humana, na qual este possa refletir e agir no seu contexto, capaz de se desenvolver, desconstruindo e construindo um futuro de possibilidades para a escola.

Esta formação não estará voltada apenas para o cumprimento do magistério em sala de aula, mas para uma pedagogia do homem, da sociedade, do mundo e ao bem humano.

Não é mais possível pensar a formação continuada numa perspectiva de praticidade na qual, somente se leva em consideração os cursos, oficinas, seminários, projetos de ensino imbuídos de aperfeiçoamento sem a devida atenção à sua verdadeira concepção.

3.2. Programas de formação continuada além da prática reflexiva

Os programas de formação não devem ser confundidos como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento ou capacitação, isto por entendermos que estes se localizam num sentido mais amplo da palavra.

A formação continuada não deve ser entendida apenas como um processo de mudanças que vai além da mera transmissão de conhecimentos para a produtividade na ótica da globalização, mas, de atitudes na ação educativa, na

realidade colocada e vivida dentro ou fora do sistema escolar institucionalizado que possa gerar mudanças de comportamento no professor e em toda comunidade escolar, inclua-se aí seus alunos, principais atores do processo educativo. Nessa direção Falsarella (2004, p. 48) coloca que:

Entender o docente como um profissional responsável apenas pela transmissão do conhecimento é um conceito ultrapassado que vem sendo questionado e revisto. A profissão “professor” assume uma multiplicidade de faces. Na sua relação com as crianças e os jovens, ele não é mero informante, mas um formador. Dependendo de suas posturas e atitudes, ele pode levar seus alunos a se perceberem como pessoas, como agentes em sua própria vida e na vida da coletividade.

A multiplicidade de face colocada por Falsarella, nos remete a pensar nas relações que são estabelecidas entre a teoria e a prática desenvolvida, as quais se acham intimamente ligadas e assumem uma exigência na conotação da práxis social – histórica, ou seja, esse profissional deve ser aquele capaz de se entender na dinâmica do movimento na produção do conhecimento sem desconsiderar o campo social das informações, a história do sujeito e o saber e ação resultante desse processo.

A formação continuada deve possibilitar que esse profissional da educação esteja no movimento de inserção ativa no coletivo da profissão inscrita no amplo espaço público da palavra e da ação, se dedicando sempre ao exercício da ação - reflexão, pela qual, as gerações humanas transcendem a si mesmas e a seus mundos e se constroem no exercício da interação e do diálogo e as das resistências em que encontram no seu cotidiano.

A formação continuada de professores deve estar centrada no tempo e no espaço da atuação deste profissional. Deve ser pensada na proposição da formação humana, sem perder de vista o quadro referencial que permeia o cotidiano deste profissional.

Nesse processo de dialogicidade, é preciso que não percamos de vista as práticas pedagógicas, para que estas se transformem em diretrizes e proporcione as condições operacionais do trabalho pedagógico e sua autonomia profissional.

Falar em autonomia profissional é trazer a discussão da identidade profissional do professor dentro desse movimento da formação continuada, visto que, este professor passa a ser um sujeito crítico – reflexivo e se concebe como sujeito histórico e construtor de seus conhecimentos na interação com o seu meio social. Nessa perspectiva Falsarella (2004, p.49), afirma que:

A discussão sobre formação continuada deve considerar a identidade profissional do professor, sua construção como sujeita historicamente situada e a mobilização dos saberes da docência (científicos, pedagógicos e de experiência), de forma que o incentive a caminhar no sentido de sua autonomia profissional por meio de contínua apropriação de saberes, dentro de determinado contexto e pela interação com os demais sujeitos da ação educativa.

A referência à formação continuada, não consiste em retratar o perfil dos cursos de magistério ou superior que os professores têm como base de sua formação, até por que estes não devem ser considerados como fatores determinantes aos fazeres didáticos.

Discutiremos nesse curso questões que perpassem esse tipo de formação que está colocado (impostas aos professores de cima para baixo), através de módulos de ensino ou modalidades semelhantes, em cursos de formação, seminários, presencialmente ou à distância.

3.3. Formação continuada: novos olhares se entrecruzam

Ao tratarmos da formação continuada, pressupõe-se que esta formação deve gerar mudanças, isto se concretamente as práticas educativas e ou/ pedagógicas forem colocadas como ponto de partida para que mudanças possam ser implementadas. Considerando esse processo de mudanças é preciso que o professor além de ensinar, ele precise gostar de aprender, o que implica compreender que essa formação científica, cultural, social e política seja um processo sempre constante e que ele se desenvolva como um profissional da educação.

Como afirma Kramer (1993. p.117), “Toda proposta pedagógica tem uma história e a formação dos profissionais envolvidos é central, sobretudo quando oferece possibilidades de refazer trajetórias e refletir sobre a prática. A prática contada e a prática pensada são substâncias vivas da formação”

É patente o vínculo entre formação e o espaço do exercício profissional que se faz emergir o profissional competente, inventivo e reflexivo. O profissional da educação é aquele que deve assumir suas identidades profissionais, que veja seu processo de formação na ressignificação de seu processo identitário (na exteriorização, objetivação e interiorização) numa perspectiva de construção no conjunto das relações. Nóvoa (1997, p. 25), afirma que a formação de professores está relacionada com o produzir a vida do profissional, com o produzir a profissão docente e com a escola, sobre o que destaca:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A formação continuada deve constituir-se num espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador. Essas competências mencionadas não devem ser vista como meramente indicativas e interesses à formação de capital humano e eficiência para o mercado, já identificado em outras épocas, mas num processo de recontextualização de princípios nos discursos sobre os conceitos de produtividade, de avaliação, entre outros.

A competência a que nos remete pensar seria a construção de diferentes consensos em relação à produção do conhecimento, a produção de sua própria identidade, considerando o processo de legitimação na idéia de mudanças e de qualidade da educação. Nesse processo de legitimação a formação continuada assume a centralidade no enfoque às competências.

A identidade profissional do professor e competências no âmbito da formação continuada requer o retorno de um diálogo norteado em direção a um novo perfil profissional que pense novas concepções de desenvolver o ensino consubstanciado na teoria e prática, sem desconsiderar a integração de diferentes conhecimentos nos diversos espaços em que se situa, fazendo uma ponte entre a identidade profissional e pessoal.

A identidade e as competências são características inalienáveis que passa pela adaptabilidade do profissional, isto é, sua possibilidade de agir em situações diferentes, de gerir incertezas e de poder enfrentar as mudanças no exercício de sua profissão. Com isso a formação continuada de professores deve voltar-se para um projeto em que o profissional da educação deva possuir mais que “conhecimentos sobre seu trabalho”, e sim saber mobilizar e romper com o que está instituído e construir um espaço público de diálogo e de formação de alternativas para a formação de professores, especialmente no que se refere ao aligeiramento desta formação e as restrições da atuação intelectual e política dos professores para um entendimento mais direcionado a cerca das concepções e a ampliação sobre os debates que permeiam esse a formação.

Na fase de elaboração das idéias sobre formação docente, formação continuada, prática pedagógica, competências no enfoque da racionalidade técnica, para a racionalidade crítica, formação profissional, percebe-se que são muitas as concepções teóricas que estão empenhadas em discutir as estratégias no campo da formação docente e mais precisamente na formação continuada. Porém se visualiza também, que historicamente a educação brasileira se constituiu em legislações fragmentadas e nos modelos dos currículos americanos. E as novas tendências para a formação continuada, também vêm alicerçadas desses, bem como dos modelos europeus.

Percebemos que existe uma complexidade em relação à formação continuada e suas concepções de formação humana. Apresentamo-nos diante da necessidade de criar e recriar, de construir um novo olhar, em que a tarefa do aprender/fazer, reverte-se ao efeito de somente transmitir. Vejamos algumas concepções de formação continuada:

Espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador. (SILVA, 2003)

Competências e Desenvolvimento de Estratégias para fazer frente aos problemas complexos e possam ser vividos como uma construção da identidade profissional, adequada as circunstâncias atuais. (ALARCÃO, 2003)

Trabalho Intelectual que se contrapõe contra a formação meramente instrumental ou técnica. Entender o professor como profissional intelectual, transformador e reflexivo numa dimensão política. (GIROUX, 1997)

Não se propõe de modo isolado, mas relacionados às políticas educativas do momento, as tendências e propostas de inovação. O professor deve envolver-se nessas políticas educativas e sociais e deve lutar também pela melhoria da educação para incrementar a liberdade e emancipação das pessoas. (IMBERNÓN, 2000)

Não pode haver dissociação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas, pois a formação se dá enquanto acontece a prática. (PORTO, 2000)

Deve ser voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa, capaz de preparar seus professores para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive. (SACRISTÁN, 1990)

Deve estimular uma perspectiva crítico- reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo, que facilite a dinâmica de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, num trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1999)

É como o próprio nome afirma um continuum e, desta forma precisa ser entendida pelos professores. Sua função não é suprir uma deficiência ou oferecer uma formação específica, mas contribuir para o desenvolvimento profissional do professor. Quando formos capazes de enxergar essa formação como oportunidade de crescimento pessoal e profissional, estaremos, de fato, trabalhando a dimensão institucional. (KULLOK, 2004)

Tem como significado desenvolver o educador pesquisador. Não um pesquisador obcecado pela academia ou pela cientificidade, mas um profissional que tem primeiramente uma “atitude cotidiana de reflexividade da sua prática, antes, durante e depois”, e que esse mesmo profissional busque compreender os processos da aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos, para que possa construir sua autonomia na interpretação da realidade e dos saberes presentes no seu fazer pedagógico. (SCHON, 2000)

É em si, um espaço de interação de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de sua história. (MARIN 2002)

Nessa perspectiva há uma necessidade maior de se contrapor a essas novas tendências de formação continuada, que para Estrela (2003), não é com

discurso teórico e jurídico que se muda a realidade, embora estes sejam elementos facilitadores de uma consciência crítica. Ela enfatiza que para mudar é preciso romper com a reprodução e que as mudanças assumam um significado para aqueles a quem ela é proposta ou imposta.

Para Loyola (2006), é preciso que se entenda que a reprodução não é feita da mesma maneira dentro de determinados círculos históricos. Ao pensarmos programas de formação, devemos estar atentos à realidade em que estamos situados, em que historicamente nos situamos.

A concepção de formação continuada, de prática pedagógica e desenvolvimento profissional e pessoal na perspectivas de novas tendências que esposamos até aqui, ainda não respondem a uma série de questionamentos e precariedades em que se encontra a formação continuada, isto por que são vários os fatores que são desconsiderados nas políticas de formação.

Entendemos que as políticas públicas educacionais deveriam rever o processo educativo dentro de uma percepção endógena e subordina-se às políticas educativas e de aprendizagem, ao tempo que possibilitasse investir no conhecimento como produção histórica, onde conhecer o homem é se construir a si próprio, na ação e na palavra que dão sentido às suas realizações intersubjetivas e às suas objetivações sempre reconstruídas no mundo em que vivem e que constituem para viver.

Há muito que se pensar em termos de concepções para a formação continuada, se considerarmos que pouco se tem avançado, visto que esse tipo de educação está fomentado na perspectiva de políticas voltadas para a mercantilização, para o engessamento, para a tecnicização, e o aligeiramento da atividade docente e a precarização do trabalho de professor.

A formação continuada entre tantos objetivos tem a proposição de colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, contribuindo com as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e na educação.

Concordamos que conhecer novas tóricas faz parte do processo de

construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitarem ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2001).

Nessa perspectiva, destacamos até que ponto os programas de formação continuada tem atendido as expectativas geradas pela escola e de que forma se percebe os impactos dessa formação. Esses impactos ocorrem após a formação dos profissionais da educação, que possa de fato contribuir no processo pedagógico educativo da escola, ou esses não se reverterem e permanecem tão somente na racionalidade técnica e na eficiência condicionante da rotina, bem como na composição da legalidade daquilo que está instituído.

É preciso que haja um consenso entre aqueles que se dizem intelectuais, que geram os movimentos das relações de poder da sociedade, da economia, das políticas estruturais, da gestão, da escola, e do que está em volta de si próprio enquanto ser humano capaz de mobilizar as articulações por uma sociedade muito mais bem definida e menos ausente no processo de formação humana.

O princípio constitucional da educação a coloca como um bem público e estatal, com vistas à formação de sujeitos que possam ser integrados à sociedade. A educação é um direito adquirido e sua formação é um processo desse direito.

Dessa forma, não se justifica negar uma formação que atrelada a mudanças, supõem a idéia de melhoria de qualidade de vida e representa a inovação para o sistema educacional. A inovação nesse sentido, entendida como processo de adoção em que o professor abraça uma idéia, apropria-se e transforma em prática efetiva do seu fazer pedagógico.

Nas propostas de reforma do Banco Mundial está subjacente uma definição de currículo como conteúdos a serem ministrados na forma de disciplinas, um conjunto de componentes curriculares que os professores devem dominar para poderem ensinar a seus alunos, segundo regras previamente determinadas de ação, não participando da discussão e da feitura do currículo, não sendo

chamados a definir o que, como e para que ensinar. Os professores são considerados apenas como transmissores de conhecimentos e não como atores centrais na definição do currículo.

Associada a esta visão estreita de currículo, está a proposta da reforma em privilegiar os textos escolares em detrimento do professor. Para os reformadores, os textos escolares são o próprio currículo. Neles estão não só os conteúdos que o professor deve transmitir mais também a forma de transmissão e os objetivos que se pretende alcançar. Além do mais, são de baixo custo e já demonstraram a sua eficiência quanto ao rendimento escolar. Para Torres (2000, p. 156-157),

[...] a idéia do livro didático como currículo efetivo repousa na concepção de um texto programado, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece tanto ao professor como aos alunos todas as respostas. Esse tipo de texto, embora pensado para o professor de escassa formação e experiência (e bem vindo para ele).

Neste contexto, existe a necessidade em fomentar programas de formação continuada considerando a questão de alguns princípios constitucionais: o princípio da inovação, da formação humana, do conhecimento, da ética, do homem, da sociedade e dos próprios programas de formação continuada oferecidos atualmente, pois até então os números de analfabetismo, de evasão e repetências se configuram em largos dados estatísticos no cenário da educação.

Não é possível mais aplicar programas de formação vindos de cima, pois estes determinam a priori a normatização dos processos de ensino e aprendizagem e prevê antecipadamente os currículos, os textos, e os programas a serem aplicados. O professor aparece aqui como o indivíduo que aplica, nos contextos da sala de aula, aquilo que foi previamente definido na sua ausência.

O que está em jogo é a patente separação entre concepção e execução do trabalho docente, a padronização do conhecimento para gerenciamento e controle e a desvalorização do trabalho intelectual crítico.

O despreparo dos professores em sala de aula é gritante, mesmo passando por programas de formação. A baixa estima do profissional em educação é presente devido à falta de reconhecimento de seu trabalho por parte das políticas direcionadas. Como afirma Estrela (2003, p.55) “Os professores foram durante dezenas de anos, tratados como funcionários e a sua autonomia, sem dúvida exercida na sala de aula, manifestava-se mais por uma atitude defensiva do que activa”.

As estruturas físicas, a falta de material didático, a ausência da família e a falta de maior participação do município em que muitos profissionais da educação têm se submetido, seja na zona urbana, seja na zona rural, chega a ser constrangedor e empobrecedor, tem colaborado com a falta da qualidade no fazer pedagógico, permanecendo tão somente a vontade de fazer por fazer, descaracterizando a qualidade do trabalho pedagógico. Diante desse contexto, Imbernón (2004, p. 99) afirma que:

A qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, no uso das atividades, no estilo do formador ou professor/a, no material que se utiliza, no debate do sistema social (...). É necessário estabelecer um debate sobre a análise das relações de poder e sobre as alternativas de participação no processo formativo e educativo.

Na maioria das vezes, os professores são apenas chamados a aplicar na sala de aula o que prescreve o currículo e, nas situações de mudanças curriculares, são treinados para se adaptarem aos novos preceitos que devem seguir. Dominar conteúdos e transmiti-los eficientemente em sala de aula são, competências exigidas do professor e, para tanto, é preciso dotá-los e treiná-los para desenvolver tais habilidades.

Nestas condições, é evidente a perda de poder dos professores sobre as condições de exercício do seu trabalho e sobre a percepção de seu papel na escola. Esta ausência premeditada dos professores vai ter profundos reflexos no direcionamento de sua prática pedagógica, em detrimento da atitude reflexiva e intelectual, e para o treinamento destes no desempenho de suas tarefas, atitudes e direcionamentos que estão bem explicitados nos conteúdos

da reforma.

É preciso aprender a desempenhar bem a tarefa que se dispõe a fazer e a formação dos docentes deve estar assentada no treinamento para o domínio eficaz das condições de realização desta tarefa. O que é preciso é desenvolver no professor competências técnicas, ligadas ao seu saber-fazer no cotidiano da escola.

A atividade do professor é essencialmente prática e, portanto, considerações de ordem intelectual e reflexiva não fazem parte do conjunto de saberes necessários à profissão docente. Como afirma Cabral Neto e Castro (2000, p. 114),

O 'treinamento está estritamente relacionado à idéia de formação para a aquisição de habilidades específicas', ou seja, refere-se a uma concepção de atividade docente como algo que possibilite ensinar a alguém apenas uma determinada tarefa.

De acordo com os autores citados, a ênfase posta pela reforma nas propostas de formação docente de forma continuada, propõe é uma redução no tempo de formação inicial dos professores e a não obrigatoriedade de uma formação universitária, que certamente não é uma longa formação dispendiosa em termos de custos e que mais anos de estudos não significam maiores rendimentos financeiros para os cofres públicos.

Uma formação aligeirada, dada como treinamento e uma formação continuada e em serviço como correção de rumos e atualização permanente parecem ser os caminhos apontados pela reforma a partir da LDB nº 9394/96, bem como das próprias Diretrizes Curriculares, esta formação continuada pode e deve ser dada na forma de educação à distância. Como os professores precisam apenas adquirir certas competências, dentro de uma formação prática e voltada para ela, não há necessidade de uma longa formação inicial.

As novas exigências educacionais e as propostas neoliberais para a educação e para o trabalho docente nos levam a pensar que a formação deste profissional passa pelo modelo formativo de inspiração técnica e instrumental,

embora o discurso oficial procure mascarar-lo com uma nova roupagem, e como afirma Giroux (1988, p.13), “o treinamento de futuros professores é um campo no qual o domínio da racionalidade técnica tem se manifestado” Parece que estamos novamente diante de um modelo instrumental de formação docente.

Acreditamos que este modelo de formação atende, ao perpassar os processos de constituição do professor enquanto profissional, ao que Barreto e Leher (2003) denominaram de providências para exercer controle político-pedagógico sobre a formação e a atuação dos profissionais da educação.

A revisão da literatura a respeito da formação continuada de professores nos remete a um maior aprofundamento sobre a questão. Ela nos permite pensar o quanto é preocupante esse diálogo em que, mesmo quando o professor é percebido em sua dimensão subjetiva, concebido em sua globalidade, ou seja, considerado em suas dimensões tanto intelectual quanto pessoal, tem sido tratado, na maioria das vezes como um objeto, o que faz com que, ele seja visto meramente como técnico do processo ensino – aprendizagem.

Avançamos na produção intelectual sobre a formação continuada, contextualizada na diversidade na qual estamos inseridos. Mas, ainda temos muito que investigar nos processos formativos, entendendo da necessidade de teorias que permita aos professores, valorizar, compreender e avaliar o significado construído socialmente sobre si próprio e sobre a escola, e mais do que isso sobre as mudanças que vêm ocorrendo.

Também é preciso que as produções teóricas estejam de fato atentas as reais estratégias dos discursos políticos, e pedagógicos no sentido, de produzir mudanças significativas, voltadas para as especificidades alocadas no cotidiano do professor em seu crescimento pessoal e profissional.

A formação docente direcionada aos novos paradigmas teóricos e metodológicos de mudanças supõe um novo tipo de formação, como elemento essencial, baseada numa dimensão que ultrapasse a concepção de formação acadêmica, para uma concepção profissional entendida como valorização, sem desconhecer a concepção de prática numa perspectiva de pensá-la na

diversidade de nossas ações educativas, emergindo daí a questão da cultura, da identidade, os saberes, as técnicas, as metodologias e os valores éticos para solucioná-los. Para Estrela (2003, p. 57).

Tornar a escola num espaço dialógico de construção de identidades implica como tem sido repetidamente notada, que a escola se torne numa organização democrática e participativa, aberta ao meio e dotada de um sentido de comunidade e de sua relação com a comunidade.

A escola é um espaço por excelência de socialização e como afirma Canário (1994), mudar a instituição implica mudar as suas relações com o mundo envolvente e, só assim, a formação continuada poderá ter efeitos na escola enquanto centro da comunidade educativa.

É preciso redirecionar nossos discursos, porque a impressão que se tem é que estamos vivendo a crise dos discursos pedagógicos. É preciso renová-los e ter na aceitabilidade da prática pedagógica, um eixo como elemento norteador de novas posturas e produção de novas saídas argumentativas e metodológicas para a construção ou reconstrução social e humana.

Nessa direção, a consideração de alguns aportes teóricos apontados neste texto e as breves discussões permeadas em sala de aula, convida a uma ampliação de nosso olhar sobre o desafio da formação continuada de professores e suas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das universidades. Não pode estar ausente desse estudo: a análise crítica das reformas educacionais, a valorização do saber do professor, fruto de sua prática pedagógica, o cotidiano escolar e sua auto-estima enquanto profissional da educação.

3.4. Programa de formação continuada: no tempo e no espaço

Os programas de formação de professores podem reverter o quadro da educação no Brasil, se aliados a eles os órgãos vinculados ao MEC, as Instituições de Ensino Superior (IES) e demais instâncias que lideram os movimentos por uma educação de qualidade, realmente se comprometam

numa articulação em que percebam de fato que a formação deve se constituir como espaço coletivo de construção de um novo homem e uma nova sociedade.

Esse tipo de formação não pode ser considerado como único fator determinante de uma atuação “boa ou ruim” do profissional da educação, porém, acreditamos que esta tem o papel fundamental de incorporar novos valores, pensando em uma sociedade configurada como democrática e pluralista atenta aos valores e interesses de indivíduos e grupos em igualdade de oportunidades, cônica das peculiares relações que mantém com os processos da educação.

De acordo com Estrela (2003) precisamos desmistificar a idéia de que nossa realidade de educação poderá mudar somente com os atos legislativos, jurídicos e com os discursos teóricos, embora seja parte de todo o processo, no entanto, há que se levarem em conta as mudanças num contexto mais global, inclusive o contexto no qual se dá a elaboração das leis, das reformas, da gestão do sistema educacional.

Estas mudanças e os cursos de formação de professores só se tornaram visíveis a medida que estes se ocuparem da relação espaço- tempo no interior das diferentes esferas de representação do nosso sistema educacional. A formação traz em si um projeto de ação e transformação, fundamental na construção da identidade docente (NÓVOA, 1997).

Quando discuto a questão do tempo - espaço na educação num determinado lugar de mudanças é por entender que o tempo se faz necessário para a incorporação de novos valores, pois o ser humano necessita desse tempo para a incorporação destas mudanças. Ninguém muda da noite para o dia, é o que ocorre com os programas de formação que se ocupa de sombrear o conhecimento como pronto e acabado.

O espaço adquire sentido quando tratamos de considerar e respeitar as grandes diversidades que temos na educação. O programa de formação Rede UNEB, não tem discutido essas questões do espaço e da diversidade em sua plenitude, desconsidera a comunidade, a escola, o acesso a estas escolas, a

estrutura física da escola e o próprio professor que tem se submetido a este programa.

Precisamos pensar estes pacotes recheados somente de conteúdos, pois se a questão aqui é o processo de mudanças, ou acompanharmos as mudanças que vêm ocorrendo na formação de professores na perspectiva de humanização, da produção do conhecimento, da autonomia, da inovação na prática pedagógica, da profissionalização, do reconhecimento, da auto-estima, enfim, certamente não visualizei esta conquista em minha pesquisa.

Faz-se necessária a busca de novos equilíbrios no espaço de atuação docente no município de Remanso, no qual o professor possa desenvolver sua autonomia e poder na perspectiva da educação como prática social e elemento fundamental de auto-estima, pois o que se percebeu no caso do município de Remanso, é que a formação continuada está dirigida a atender aspectos da LDB de 1996, como também, na maioria das vezes, a políticas e decisões muito específicas do próprio Estado.

O exemplo da afirmação acima, é que uma boa parte dos professores que se formaram pela Rede UNEB 2000 está atuando como coordenadores, diretores, ou outra função técnica da secretária de educação municipal ou estadual. A pergunta que fica é: onde estão os professores formados na Rede UNEB para trabalharem com as séries iniciais do ensino fundamental? São poucos, ou melhor, na verdade o que a pesquisa mostra é que poucos professores da zona rural e urbana, continuam em sala de aula com todas as precariedades inerentes e existentes no município.

CAPÍTULO IV - PROGRAMA REDE UNEB 2000: (des) articulação entre teoria e prática

Desde o final da década de 90, o número de cursos de formação continuada para professores da rede pública municipal de ensino tem crescido significativamente na Bahia. Os cursos denominados de Rede UNEB 2000 tem o objetivo de formar professores que atuam com as séries iniciais do ensino fundamental, visando inovações em sua prática pedagógica e a aquisição de novos saberes, bem como atender as exigências da Lei nº 9394 de 1996 e as mudanças que vêm se concretizando em relação a formação de professores e a dinâmica de novos processos de produção e ascensão social.

Já se somam em 173 municípios o desenvolvimento deste programa de formação, desenvolvido pela UNEB, fato este que tem nos chamado atenção e nos aproximado para um estudo a cerca desta formação e os impactos desta na prática pedagógica do professor, no município de Remanso- BA.

4.1 Programa Rede UNEB 2000: (des) construção de novas práticas de formação

A UNEB, criada em 1983, reconhecida em 1995, vinculada à Secretaria da Educação do estado da Bahia oferece ensino superior público e gratuito através de 29 departamentos, presentes geograficamente em todas as regiões do estado da Bahia, integrando sua estrutura multicampi

A UNEB, atendendo a LDB 9394/96, que dedica o título VI, especificamente aos profissionais da educação e a obrigatoriedade de formação superior para professores do Ensino Fundamental, concebeu um “Programa Intensivo de Licenciatura em Pedagogia com habilitação em séries iniciais do Ensino Fundamental”, considerando à crescente demanda do ensino superior no estado, estabelecendo convênios com aproximadamente 173 municípios baianos que se localizam nas regiões de abrangência da UNEB, onde estão sediados os departamentos..

O curso teve sua aprovação e autorização para funcionamento no CONSEPE, pela Resolução nº. 190/98 e pela Resolução nº. 085/98 do CEE/BA. Iniciado em 1999, surgiu para “atender a demanda da Educação Superior nas redes de ensino oficiais integrantes das microrregiões onde estão sediados os Departamentos da UNEB” (UNEB/ PROGRAD, 1998 e 2002).

Segundo a Coordenadora geral do programa, professora Norma Neide (junho de 2007) “o programa ao longo de sua trajetória, tem deixado marcas positivas com reflexo na formação de milhares de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental”.

A trajetória deste tipo de curso se deu a partir de uma pesquisa liderada pela UNEB, no estado, entre professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental nas redes públicas de ensino, na capital e interior, no qual constatou-se um índice elevado de professores com formação em nível médio. “Uma situação que podia ser modificada com a participação da universidade, possibilitando a graduação dessas pessoas que não podiam sair de seus municípios para cursar a universidade”,

O programa Rede UNEB 2000, se encontra em sua oitava etapa e são ofertadas 100 vagas por município. Os números de inscrições de candidatos superam o número de vagas, os quais são submetidos a um processo de seleção, tal qual um vestibular e segundo a coordenadora geral “o percentual de evasão é praticamente zero, e a frequência alcança a média de 95% dos alunos, o aproveitamento médio nas disciplinas atinge mais de 90% dos alunos”. As tabelas 1 e 2 apresentam uma amostra das etapas já concluídas ou em fase de conclusão.

Tabela 1 Rede UNEB 2000 - etapas concluídas

| | Municípios conveniados | Número de vagas | Número de inscritos | Número de matriculados | Número de concluintes | % de conclusão |
|--------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------------|------------------------------|-----------------------------|----------------------|
| 1ª Etapa (1998) | 21 | 2.050 | 3.824 | 1.920 | 1.813 | 94,4 |
| 2ª Etapa (1999) | 22 | 1.600 | 3.246 | 1.551 | 1.421 | 91,6 |
| 3ª Etapa (2000) | 23 | 2.000 | 4.945 | 1.974 | 1.714 | 86,8 |
| Total | 66 | 5.650 | 12.015 | 5.445 | 4.948 | 90,8 |

Fonte: Coordenação do Projeto Rede UNEB 2000.

Tabela 2 Rede UNEB 2000 – etapas em andamento

| | Municípios conveniados | Número de vagas | Número de inscritos | Número de matriculados | Previsão de conclusão |
|-----------------|---------------------------|-----------------------|---------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| 4ª Etapa (2002) | 42 | 3.700 | 10.800 | 3.658 | 2005 |
| 5ª Etapa (2003) | 29 | 2.100 | 4.446 | 2.077 | 2006 |
| 6ª Etapa (2004) | 8 | 800 | 1.468 | 798 | 2007 |
| Total | 79 | 6.600 | 16.714 | 6.533 | |

Fonte: Coordenação do Projeto Rede UNEB 2000

Os municípios conveniados oferecem a infra-estrutura necessária e a UNEB o corpo docente qualificado e experiente. A carência maior tem sido em relação a materiais existentes, como o caso das questões bibliográficas.

O Programa Rede UNEB 2000, se apresentou no âmbito dos debates nacional sobre a necessidade de reverter os baixos índices de qualificação

docente que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública na Bahia, e pela demanda do ensino superior solicitado pelas prefeituras, o que caracterizou o caráter de emergência na implantação deste programa, promovendo um curso intensivo no sentido de promover ações inovadoras capazes de não só qualificar o quadro docente, como também superar a dicotomia entre teoria e prática.

Outro aspecto salutar para este tipo de formação promovido pela UNEB e em parcerias com os municípios, foi o próprio FUNDEF, instituído para um período de dez anos e composto por um valor nunca inferior a 60% dos recursos destinado a educação, conforme o artigo 212 da Constituição Federal, “aparece como a solução para os problemas do ensino básico no Brasil, visto que um dos seus pontos controversos é a garantia de formação em magistério para os professores leigos e a formação continuada às expensas do mesmo, segundo o art.7º, parágrafo único;art.9º , parágrafo 2º e 3º; e art.13, inciso II (COSTA, 2007, p. 25) .

Para alguns professores entrevistados e que responderam ao questionário na pesquisa, o programa de formação continuada oferecido pela UNEB, de certa forma trouxe expectativas os professores e visualizou a melhoria das condições de trabalho e sua própria formação/ qualificação, considerando o prazo de dez anos estabelecido pela LDB nº 9394/96, para aqueles que não tinham formação em nível superior, o que nessas circunstâncias Monlevade (1997, p.44, alerta que “esse dispositivo aparentemente inocente é um ralo”, que num primeiro momento proporcionaria aos estados e municípios formarem altíssimo número de professores leigos habilitando-os para sua permanência no exercício do magistério, entretanto esse auxílio, sobretudo às redes municipais onde existem muitos professores leigos, não passa de” vaquinha “que tiram do total disponível para o pagamento de seus salários para pagar a formação de seus colegas leigos, além é claro, da possibilidade de escoamento de recursos, muitas vezes de forma desconhecida”.

O programa Rede UNEB 2000 no município de Remanso-BA, foi firmado através do Convênio de nº. 16/99, publicado no D.O. de 10/06/99. Como os demais municípios da Bahia, este também é de Licenciatura Plena em

Pedagogia, inserida nas políticas de formação e qualificação docente do MEC.

O curso foi realizado através do *Campus III* em Juazeiro, no município de Remanso, localizado no norte baiano, a 210 km de Juazeiro, na Região Semi-Árida, às margens do rio São Francisco, no submédio, a 720 km de Salvador, 36 km da fronteira com o Piauí e aproximadamente 180 km com a fronteira do Pernambuco, fazendo divisa com os municípios de Casa Nova, (140 km), Pilão Arcado (69 km) e Campo Alegre de Lurdes (90 km).

Remanso tem uma extensão territorial de 4.823km² e população de aproximadamente 45.000 mil habitantes, sendo que, com mais de 60% da população na zona urbana, e fica a 100 km do Parque Nacional da Serra da Capivara, localizado no sul do Piauí, na cidade de São Raimundo Nonato.

A proposta pedagógica do curso Rede UNEB teve como princípio básico a indissociabilidade entre teoria e prática e a valorização da ação docente do professor cursista, onde no processo formativo, o cotidiano da sala de aula era o objeto constante de discussão e análise. Neste caso a regência do professor cursista foi avaliada processualmente em sala de aula e computada como atividade discente.

Por fazer constantemente a ponte entre a teoria e a prática, o professor/cursista se permitiu a uma reflexão constante de sua prática pedagógica, evidenciando inclusive seus saberes, pensamento e forma de reflexão sobre sua prática em seu próprio laboratório, levando em consideração sua própria experiência. O estágio supervisionado teve sua carga horária integralizada durante todo o processo do curso. O curso teve uma carga horária de 2.670 h, com um total de 104 créditos.

Também foi levado em consideração na proposta pedagógica o perfil profissional que se pretendia formar no programa, considerando o novo perfil de um professor investigativo, reflexivo e pesquisador. Esse perfil profissional teria que:

- ✓ assimilar o incremento acelerado e o conhecimento científico, na cultura e nas artes, elementos básicos do currículo escolar, assim como as novas tecnologias da educação;

- ✓ intervir, experimentar e refletir sobre sua própria prática e sobre o valor e pertinência dos projetos pedagógicos que desenvolve;
- ✓ refletir a partir do próprio processo de desenvolvimento assimilar o incremento pessoal em relação as suas crenças, valores, hábitos, atitudes e formas de se relacionar com a vida e, conseqüentemente, com a sua profissão;
- ✓ interagir com as inevitáveis transformações das formas de pensar, sentir e atuar da nova geração de alunos, em função da evolução acelerada da sociedade.

Em relação à participação no programa, os critérios exigidos para o professor cursista foram: estar no exercício da função docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de ensino, a partir do início do curso, ter concluído o ensino médio ou equivalente e por último ser classificado no processo seletivo realizado pela UNEB.

O curso ofereceu 100 vagas, mediante processo seletivo, formando duas turmas, nos horários matutinos e vespertinos. Os alunos eram professores de nível médio das escolas da rede pública municipal. Foram partícipes da construção do saber e demonstravam interesse e empenho por tudo que o Curso podia oferecer.

Para esse processo de seleção foi aplicada prova objetiva com 50 questões, sendo dez de cada matéria a exemplo de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências além da produção de um texto voltado para educação.

4.2. Proposta Pedagógica

O curso apresentou um currículo intensivo e adotou como princípio educativo a construção do conhecimento a partir do educando, visando a formação profissional e da cidadania. Com base nestes princípios pedagógicos e filosóficos, o curso foi norteado ao longo de quatro semestres de sua

duração, por objetivos que almejam alcançar transformações no modo de agir dos professores alunos, como até nos professores formadores, pelo interagir dentro da sociedade na qual estavam inseridos.

Pretendeu-se considerar, sempre como alvo, o aluno transformado em “agente” crítico de sua formação e o construtor de seu próprio saber, pelas descobertas compartilhadas democraticamente em grupos de trabalhos, aceitando a pesquisa como princípio educativo e o questionamento reconstrutivo como prática constante.

| FLUXOGRAMA DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA COM HABILITAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------|
| Antropologia 60 4 | Ensino da Língua Portuguesa I 60 3 | Ensino da Língua Portuguesa II 60 3 | Jogos e Recreação 60 3 |
| Sociologia 60 4 | Informática na Educação 60 3 | Ensino da geografia I 60 3 | Ensino da Geografia II 60 3 |
| Filosofia 60 4 | Metodologia na Pesquisa 60 3 | Ensino das Ciências Naturais I 60 3 | Ensino nas Ciências Naturais II 60 3 |
| Psicologia I 60 4 | Psicologia II 60 4 | Ensino da História I 60 3 | Ensino da História II |
| História da Educação 60 4 | Arte e Educação 60 3 | Ensino da Matemática I 60 3 | Ensino da Matemática II 60 3 |
| Língua Portuguesa 60 3 | Seminários Temáticos 60 2 | Seminários temáticos 60 2 | Seminários Temáticos 60 2 |
| | Técnicas de Alfabetização 60 3 | | Monografia 90 2 |
| Estágio Supervisionado 270 6 | Estágio Supervisionado 270 6 | Estágio Supervisionado 270 6 | Estágio Supervisionado 270 6 |

| | | | | | |
|-------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| CH | 630 | 690 | 630 | 720 | 2670 |
| CRED | 29 | 27 | 23 | 25 | 104 |

**INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA COM HABILITAÇÃO NAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CARGA HORÁRIA TOTAL: 2.670 HORAS

| DISCIPLINA | | CARGA HORARIA | | | | CRÉDITO | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|---------------|-----|-------|-------|---------|----|-----|-------|
| | | T. | P. | T.B | TOTAL | T. | P. | T.B | TOTAL |
| Conhecimentos Estruturantes | Antropologia | 60 | - | - | 60 | 04 | - | - | 04 |
| | Sociologia | 60 | - | - | 60 | 04 | - | - | 04 |
| | Filosofia | 60 | - | - | 60 | 04 | - | - | 04 |
| | Psicologia I | 60 | - | - | 60 | 04 | - | - | 04 |
| | Psicologia II | 60 | - | - | 60 | 04 | - | - | 04 |
| | História da Educação | 60 | - | - | 60 | 04 | - | - | 04 |
| | Língua Portuguesa | 60 | - | - | 60 | 03 | - | - | 03 |
| Áreas de Ensino | Ens. da Língua Portuguesa I | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| | Ens. da Língua Portuguesa II | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| | Ensino da Matemática I | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| | Ensino da Matemática II | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| | Ensino da História I | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| | Ensino da História II | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| | Ensino da Geografia I | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| | Ensino da Geografia II | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| | Ens. das Ciências Naturais I | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| | Ens. das Ciências Naturais II | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| | Arte e Educação | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| | Jogos e Recreação | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| | Técnicas de Alfabetização | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| | Estágio Supervisionado | - | - | 1.080 | 1.080 | - | - | - | 24 |
| Inst | Metodologia da Pesquisa | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| | Informática na Educação | 30 | 30 | - | 60 | 02 | 01 | - | 03 |
| Seminários Temáticos | | - | 180 | - | 180 | - | 06 | - | 06 |
| Monografia | | - | - | 90 | 90 | - | - | 02 | 02 |

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

O curso tem a seguinte integralização curricular:

| Disciplinas | Carga horária |
|------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Disciplinas dos conhecimentos estruturantes | 420 h |
| Disciplinas do núcleo de ensino (teorias e práticas pedagógicas) | 1.860 h |
| Disciplinas dos conhecimentos instrumentais | 120 h |
| Seminários temáticos | 180 h |
| Monografia | 90 h |
| Total | 2.670 h |

Considerando os eixos da proposta pedagógica do curso, diante de tantas discussões em torno da teoria e prática, o momento seria oportuno para trabalhar com o professor, pois estaria ali a necessidade de estarmos desmistificando essa dualidade, no sentido de estar cruzando em forma de interdisciplinaridade as áreas do conhecimento, bem como o saber nascido da prática, já que o curso oferece essa possibilidade de articulação. Porém nem sempre isso foi possível devido à falta de tempo e a própria forma em que foi concebido o curso para uma realidade tão diferente.

A proposta pedagógica valorizava os saberes docentes e as experiências profissionais dos professores cursistas, evidenciando que se pode pensar sobre a prática pedagógica, porém, para muitos pouco significou essa experiência, visto que as dificuldades em que muitos eram submetidos, quando da própria insegurança do seu tempo de escolaridade, bem como do deslocamento do seu habitat até a escola.

A forma de avaliação do Programa se constituiu durante todo o processo do curso, avaliando as disciplinas individualmente e semestralmente. Também foi

considerada a assiduidade com uma frequência mínima de 80% e com aproveitamento de sete numa escala de 0 a 10 em cada disciplina.

O corpo docente específico do curso foi formado por 14 professores, integrantes do quadro permanente da UNEB, sendo 12 Especialistas, 2 mestres salvo aqueles convidados de outras instituições para a realização de seminários temáticos. Integraram o curso outros professores especialistas de outras Universidades. Quanto ao regime de trabalho, 11 professores estavam no regime de 40 horas e 3 em regime de dedicação exclusiva.

A proposta pedagógica do curso concretizou-se no desenho curricular de uma proposta flexibilizada a partir da autonomia assegurada pelo inciso II, artigo 53 da Lei nº 9394/96, oportunizando e dando liberdade de articular a composição do currículo, apresentando as seguintes especificidades:

- redução do período de conclusão do curso;
- nucleação da estrutura curricular;
- inserção de elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, visando promover no alunado o desenvolvimento intelectual e profissional, através de uma sólida formação geral, necessária para que o graduado possa superar os desafios do exercício profissional e da produção de conhecimentos;
- articulação da teoria com a prática, valorizando o cotidiano da ação docente do alunado, demonstrada pela atuação na sala de aula. A ser acompanhada através de uma constante supervisão, discussão e análise.

Outro documento também subsidiou a proposta do curso, o Referencial Pedagógico – Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, resultando num currículo que atendesse a formação de um profissional de educação capaz de lidar com as transformações sociais, principalmente às ocorridas no sistema educacional.

Nesta perspectiva foram propostos conhecimentos filosóficos, políticos e técnicos científicos, sendo dotado de uma estrutura curricular nucleada por áreas de conhecimentos, contabilizando a seguinte integralização curricular: disciplinas do conhecimento estruturantes 420 h; disciplinas do núcleo de ensino (teorias e práticas pedagógicas) - 1.860 h; disciplinas dos conhecimentos instrumentais -120 h; monografia 90 h; seminários temáticos -180 h; totalizando em 2.670 h.

Ainda na proposta curricular foram considerados os conhecimentos estruturantes, das seguintes disciplinas: Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, História da Educação e Língua Portuguesa, todas imprescindíveis para a formação geral do educador.

As disciplinas das áreas de educação constituíram em conhecimentos específicos e formais a serem apreendidos, privilegiando os conceitos metodológicos, não dissociados de uma visão interdisciplinar, ou seja, não só como uma troca ou reciprocidade entre as disciplinas, mas com uma visão de mundo e comprometido com a totalidade.

As contribuições dessas áreas se resumiram da seguinte forma: Ensino da Língua Portuguesa, Ensino da Matemática, Ensino da História, Ensino da Geografia, Ensino das Ciências Naturais, Arte e Educação, Jogos e Recreação, Técnicas de Alfabetização e Estágio Supervisionado.

As Disciplinas Instrumentais compuseram o Núcleo de Conhecimentos Instrumentais, pois estas ofereciam elementos e recursos auxiliares para a produção de trabalhos científicos, a saber: Informática na Educação e Metodologia da Pesquisa.

Os Seminários Temáticos consistiram numa abordagem de questões sociais e atuais, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, com abrangência à comunidade sendo os textos extraídos da necessidade desta comunidade e de acordo com os interesses dos alunos.

Estas abordagens não exigiam do professor uma formação de especialista. Entretanto, foi fundamental que estes temas fossem tratados em sala de aula,

criando um espaço de discussão e reflexão, contribuindo na construção do indivíduo participativo, autônomo e criativo, pois exigia a nova concepção de homem que ultrapassava a idéia de ensinamentos técnicos e resgatava os valores essenciais.

Os seminários de certa forma ajudaram na compreensão mais ampla das variáveis culturais, políticas e sociais. Com essa abordagem que se procurou encontrar o viés para o desenvolvimento e o resgate da dimensão pública, política e comunitária do cidadão: o resgate da dimensão ética.

Quanto à monografia, consistiu numa produção de conhecimentos, resultante do trabalho de pesquisa que o aluno realizou durante o desenvolvimento do curso, sob a supervisão de um orientador. A temática desta produção tem a sua origem nos interesses e indagações decorrentes dos estudos do professor cursista.

Em relação à monografia, esta se processou tal qual os cursos considerados regulares nas universidades, porém, um diferencial chama atenção no que diz respeito ao acompanhamento dessas monografias, pelos orientadores, visto a distância de um município para outro e a própria disponibilidade do orientados, mesmo este tendo carga horária para tal finalidade. Os planos de ensino eram orientados pelos mesmos princípios metodológicos e didáticos, capazes de serem colocados em prática pelos professores/cursistas, mas nem sempre estes planos eram acompanhados devido o fator tempo do professor-formador em sala de aula.

A relação teoria e prática foi uma metodologia básica exercitada através do trinômio reflexão-ação-reflexão, considerando o retorno da Filosofia ao tratamento do objeto científico, da qual se originou, metodologicamente, a busca de conhecimentos sobre esse objeto e para qual essa busca deveria retornar, visando, sobretudo, a reconstrução da teoria. Neste caso, considero uma qualidade do curso, pois de fato era possível o aluno colocar em prática a produção do seu conhecimento, porém, nem sempre os conteúdos aplicados em sala de aula para os cursistas, alcançavam as necessidades que estes tinham em exercitar sua prática, o que muitas vezes, levava o aluno ao desconsolo. Outros professores cursistas nem sempre estavam em sala de

aula, o que inviabilizava também o seu processo de articulação entre a teoria e a prática.

Foi recomendado o uso de recursos áudio visuais como complementação para melhoria da atuação docente, pois não se podia mais, conceber uma prática de formação profissional sem o trabalho sistemático das TIC. Neste caso, mesmo havendo um professor instrutor, o resultado não foi o melhor possível, primeiro a própria questão da carga horária, segundo, o curso não comportava em suas estruturas físicas acomodações para atendimento dos alunos, sendo necessário o deslocamento destes, na ausência de laboratórios e terceiro, nem mesmo os professores em sua grande maioria sabiam manusear tal equipamento. Portanto não houve rendimento em relação a esta disciplina

A prática das escolas do sistema educacional básico foi tomada como referencial para a formação do professor-cursista a fim de garantir uma adequação à realidade na qual foi feita a intervenção profissional.

Para os coordenadores gerais e locais neste curso, a aprendizagem não se definiu apenas pela transmissão de informações, mas, sobretudo pela reconstrução do conhecimento a partir daquilo que os alunos já sabiam.

Reconstruir não é esvaziar a cabeça dos alunos do senso comum e dos conhecimentos que eles já tinham, nem desprezar o que sabiam, mas aperfeiçoar o saber deles pela elaboração das informações e o aprender a aprender. O ensino não pode se limitar a copiar, a ler, a decorar, reduzindo o aluno a um simples "objeto receptor", mas a transformar em "sujeito" participante e parceiro de sua aprendizagem.

Certamente esse foi o desejo dos professores formadores, alunos cursistas e até mesmo coordenação local, mas não podemos fechar os olhos diante de um curso que por mais boa vontade que o município dispunha, muitas ações deixaram de se concretizar. Um exemplo disto foi a ausência de discussões pedagógicas e elaboração de documentos ou até mesmo a produção de materiais que subsidiasse a prática educativa dos professores cursistas, tal qual, professores formadores. Faltava um planejamento mais coletivo das reais

intenções da universidade para com o município.

Em relação ao processo educativo e ao ritual das aulas, somos formadores sabedores do compromisso que temos com a educação. O papel da universidade foi levar para aquela comunidade toda e qualquer forma de reconhecimento de seus valores, suas expectativas e a vontade de fazer um trabalho que pudesse colaborar com o crescimento destes e a valorização pessoal e profissional.

O curso não era um mero preparador de mestres, mas um processo contínuo de descobertas e de transformações, pela aplicação constante da metodologia binômio “teoria – prática”, na tarefa do dia- a-dia de sala de aula.

Incorporar esta metodologia não era “dar a coisa pronta” ao aluno, mas fazê-lo “descobrir”; e orientá-lo a criar o próprio caminho para crescer no conhecimento pelo saber pensar e refletir.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas, a vontade de estar produzindo com os professores cursistas era grande, visto que, a expectativa não era só deles, mas de todo um conjunto que queria acertar.

Foi considerado sempre como alvo, o aluno transformado em “agente” crítico de sua formação e o construtor de seu próprio saber, pelas descobertas compartilhadas democraticamente em grupos de trabalho, aceitando a pesquisa como princípio educativo.

As controvérsias em relação ao curso, no que diz respeito à estrutura física da escola, ao acesso de livros didáticos, à informatização, ao acompanhamento das práticas pedagógicas, às discussões teóricas, nos permitiu pensar que o processo de formação tem que ser muito mais do que meramente um programa. Não se descarta outros tipos de formação, mas a formação nesta característica de aligeiramento não condiz com toda a luta dos educadores de trabalhar por uma sociedade mais justa, mais crítica e mais humana.

Nesse sentido, a discussão sobre a formação continuada nos remete a questionar que o impacto deste programa em Remanso- BA, não contribuiu de forma satisfatória para a prática pedagógica dos professores que participaram desta formação.

O curso apresentou um currículo intensivo e adotou como princípio educativo à construção do conhecimento a partir do educando, visando a formação profissional e da cidadania.

Segundo a coordenadora local, o curso estava direcionado a todos os princípios e orientações norteados em 523 dias letivos, distribuídos ao longo de quatro semestres de sua duração, correspondendo a dois anos, objetivando alcançar transformações no modo de agir dos professores cursista.

Entretanto, entendemos que o currículo, os dias letivos e todos os contornos do curso precisavam de uma análise por parte de todos que estavam envolvidos, pois se observarmos a própria estrutura curricular em sua carga horária, não atendia à legislação educacional.

Não serão esses os elementos apresentados para julgar o curso, e nem seria esta a pretensão, mais a possibilidade de produzir momentos de discussões a cerca deste tipo de formação, visto que o estado da Bahia vêm ampliando o curso em atendimento às demandas e causa-nos inquietações o silêncio sobre este tipo de formação.

Olhar estas experiências é o que nos faz perceber o quanto a nossa relação com o saber é complexa, mais complexa do que a pura e simples formação de conteúdos numa abordagem fragmentada e superficial, a qual temos nos proposto a fazer.

CAPÍTULO V- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tomando como objeto de investigação os impactos na prática pedagógica no Programa Rede UNEB, implantado em 1999, esta pesquisa assumiu uma característica qualitativa, pela possibilidade de “apontar uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma independência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1991, p.79)

Nessa relação do mundo real e do sujeito, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, podemos salientar que as discussões sobre formação continuada exposta até então, nos permite concebê-la como um processo de reflexão e de caminhada permanente.

O percurso metodológico que se apresenta não se constitui como uma tomada de visão dos principais atores envolvidos que são os professores cursistas. Percorremos até aqui na perspectiva da visão crítica, sentida e percebida no contexto da implantação do programa Rede UNEB no município de Remanso.

5-1 Contextualizando o percurso metodológico

Esta pesquisa foi realizada por meio de trabalho de campo para coleta de dados, na qual, foi feita investigação descritiva, tendo como cenário o ambiente natural e complementado por pesquisa documental.

A pesquisa se configurou numa abordagem de estudo de caso na medida em que focalizou uma situação, um programa, um fenômeno particular que se projetou para a análise, assim este estudo envolveu “interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p, 17).

A opção pelo estudo de caso do curso de Pedagogia em Remanso/BA, se

deu por entender que este procedimento metodológico tem “por preocupação principal compreender uma instância singular, especial” (MACEDO, 2000, p. 150)

O olhar deste estudo foi centrado numa determinada experiência na qual, analisei as diferentes concepções da prática pedagógica na formação continuada, já que as mesmas não podem ser dissociadas, pois a formação se dá enquanto acontece a prática.

A coleta de dados trouxe a necessidade de analisar o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, a própria cultura escolar desses professores; as relações estabelecidas com a comunidade e o município, o sistema escolar o qual as escolas destes professores estão inseridas. Portanto foram observadas também as “manifestações nas atividades, nos procedimentos e nas interações com o cotidiano, além de recuperar a perspectiva dos participantes” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.12)

Essa fase da pesquisa no processo de coleta de dados contou com a fase exploratória, que na visão de André (2005, p. 48).

É o momento de definir a(s) unidades (s) de análise - o caso - confirmar – ou não as - as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

A fase exploratória possibilitou o elemento norteador da construção dos sentidos das questões de estudo e sua compreensão, que permitiu uma participação reflexiva, crítica sobre a prática pedagógica, bem como, informações de materiais voltados para a produção de alunos, registros elaborados pelos professores, textos trabalhados com os professores – alunos em reuniões pedagógicas nas escolas e outros movimentos que apareceram na pesquisa, a exemplo disso, necessário se fizeram:

Compreender a etapa de escolha do tópico de investigação, de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de

dados e da exploração do campo considerar todos os processos como um todo. (MINAYO, 1985, p. 89).

A fase exploratória para a coleta de dados deu-se com o contato com a coordenadora local, do Departamento de Ciências Humanas-Campus III-UNEB e equipe pedagógica, para o fornecimento de documentos e outras informações; contato com a equipe pedagógica da SEC, no município de Remanso para localização dos participantes do Programa em 2000 e outra informações que se fizeram necessárias; visita às escolas para contato inicial com professores – alunos, para apresentação do projeto de pesquisa e levantamento de informações iniciais; seminário em parceria com a secretaria de educação no município, intitulado “I Encontro com Professores Cursistas Egressos do Programa de Formação Rede UNEB 2000”, para apresentação do projeto de pesquisa.

A necessidade da pesquisa documental se fez presente para obtenção de dados adicionais, complementando a pesquisa de campo. Nessa perspectiva foi levantado, documento (lista de freqüência, mapa das escolas) da SEC, no município de Remanso- BA, sobre a organização da rede física estrutural e outros que forem necessários;

A pesquisa foi desenvolvida com o corpo técnico-pedagógico e administrativo da SEC que chamaremos AO e OB, coordenadores do programa Rede UNEB que denominaremos de CA e CB, professores-formadores que chamaremos de PF e professores- cursistas. Estes ultimos denominaremos através de PCA, PCB, PCC,PCD,PCE, PCF, PCG e PCH,ou seja, professores da turma A, B, C,D,E,F,G,H, atores principais, docentes nas séries iniciais do ensino fundamental em Remanso, através da SEC, que participaram do Programa, no período de dois anos, através da Rede UNEB implantado em 1999.

A seleção do município de Remanso - BA deu-se por critérios operativos de proximidade temporal, assim como pela representatividade, advinda da experiência vivenciada no lócus do objeto de estudo.

5.2. Descrevendo o percurso metodológico numa perspectiva dialógica

Na fase exploratória da pesquisa Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) discutem a pesquisa qualitativa apresentada num cenário com características multimetodológicas, no qual, é utilizada uma variedade de instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, porém as que mais se destacaram foram às entrevistas, questionário, documentos, observação e seminário, embora essas não inviabilizassem a complementação de outras técnicas.

A partir do material da pesquisa, buscamos o acesso à Secretária de Educação do município de Remanso, para efetivarmos nossos primeiros contatos e agendar posteriores reuniões a se concretizar durante o processo da pesquisa. A receptividade foi o melhor possível, primeiro porque os gestores atuais foram os mesmos da implantação do programa e segundo, algumas alunas do programa estavam ali na condição de coordenadoras setoriais (ensino, pedagógico. e outras funções), o que certamente facilitou nossos diálogos.

A partir do agendamento de reuniões, foi possível retornar outras vezes para dinamizar o processo de acesso aos professores/cursistas e a apresentação da pesquisa à comunidade.

Nesse sentido, foi elaborado um mapeamento e levantamento de dados (localidade, escola, função que assume qualificação) necessários acerca dos 100 professores/ cursistas, porém foi constatado que destes, apenas 85 ficaram no processo de formação e terminaram o curso, segundo informações obtidas a priori através da equipe pedagógica e administrativa, o que possibilitou delinear, a partir das fichas de matrícula, a situação de cada um deles e sua participação no processo desta pesquisa.

De posse dos dados apresentados pela Secretaria de Educação, observamos que tínhamos o envolvimento de 85 professores cursistas, participando do seminário e ao tempo que responderiam ao questionário.

O tema que norteou o encontro informal entre pesquisadora e alguns professores cursistas em suas escolas, para um primeiro contato, ficou por

conta de uma série de relatos sobre os processos educacionais de ensino aprendizagem e algumas considerações sobre a participação destes no programa Rede UNEB, em que colocaram como significativo para sua formação e para um repensar de sua atuação profissional. Outros relatos se deram mais na ordem dos problemas do seu cotidiano, com a comunidade, a família dos alunos e as próprias condições de trabalho em que estes se encontram.

Relatos sobre como as famílias se estruturam, se relacionam entre si e com a escola. Detalhes de problemas ocorridos, que por sua natureza, influenciariam sobremaneira no processo de aprendizagem do aluno e mesmo como definidores de sua permanência ou não na escola. Insistiam em que os problemas estavam fora dos muros da escola e que a escola ficava alheia a tudo isso.

Outro dado obtido nos relatos diz respeito a falta de valorização destes professores que mesmo “formados” não houve o reconhecimento devido. Situação que emerge na análise dos dados.

Em relação ao processo de desenvolvimento do seminário no município para a apresentação da pesquisadora e da pesquisa, muitos encontros ocorreram junto a SEC e as coordenadoras. Vários temas foram pensados para esse encontro, no entanto chegou-se a conclusão de que o melhor seria a temática da própria pesquisa. Reporto-me aqui da receptividade e o respeito dessa secretaria em relação à UNEB, ficando estabelecida uma relação de trabalho que contemplou esta pesquisadora no que diz respeito ao acesso as informações e materiais que se fizessem necessário.

Foi elaborado o folder para divulgação da programação do seminário que aconteceu no município para a apresentação da pesquisa e discussão acerca da formação continuada. Esse material foi elaborado na própria Secretaria de Educação, na qual, dispunha de uma sala com equipamentos necessários de trabalho, e a reprodução deste em cópias.

A distribuição deste material ficou por conta da secretaria, visto que o mapeamento das localidades estava à disposição desta e as formas de

locomoção para a entrega, bem como outras formas de comunicação. No entanto mesmo com todo o empenho da secretaria, muitos professores/cursistas de localidades distantes e até mesmo da sede não receberam o convite.

Em relação ao seminário intitulado como “I Encontro com Professores Cursistas Egressos do Programa de Formação REDE UNEB 2000”(Anexo nºV) ocorrido dia 17 de maio de 2007. Contamos com a presença maciça dos professores cursistas, sendo que uma minoria não pode se fazer presente devido à distância de suas localidades e a sede do município, mesmo que o seminário tenha sido agendado com aproximadamente trinta dias de antecedência. Contamos com a presença da Secretária de Educação, Coordenadores Municipais e Estaduais e a Comunidade como um todo.

Nesse seminário, o encontro com esses professores foi de maneira bastante prazerosa e satisfatória, considerando o tempo de afastamento que tínhamos desde o desenvolvimento do programa no município, da UNEB.

A proposta da pesquisa foi apresentada através de transparências, a qual visualizou bem as intenções descritas, suscitando muitos questionamentos como contribuição para o desenvolvimento da pesquisa. O seminário não foi planejado apenas na perspectiva da pesquisa, mas também para uma longa apresentação e discussão a cerca de conceitos sobre formação continuada, processos de ensino aprendizagem, cotidiano e outros conceitos que permearam toda a discussão, pois percebemos naquele momento fazer falta para o entendimento destes o processo de formação continuada.

Essa forma de chegar até a comunidade fortaleceu o envolvimento e desenvolvimento desta pesquisadora ao campo de trabalho.

Nesse mesmo trabalho com os professores/cursistas, foram distribuídos os questionários que já haviam sido produzidos e considerando o grande número de professores ali presentes, agendou-se um prazo de entrega, totalizando mais ou menos em dois meses a partir daquela data do seminário e considerando as mais variadas falas em termos de tempo para a entrega.

Em relação aos questionários (Anexo nº VI), elaboramos um total de 16

questões, e apesar das dificuldades encontradas para a tabulação, estes possibilitaram um levantamento inicial de informações, a fim de construirmos categorias empíricas a serem utilizadas, como: caracterização dos professores/cursistas; caracterização dos professores formadores; condições de exercício da profissão docente; elementos da prática pedagógica e o cotidiano da escola, ao tempo que objetivou a caracterização dos professores em termos de auto-estima, após o término do processo de formação.

O questionário foi entregue aos professores que se fizeram presentes no seminário, sendo que o restante seria entregue posteriormente pela Secretaria de Educação. Essa urgência da entrega se deu devido o retorno destes professores em sua grande maioria, às suas localidades de difícil acesso. O questionário foi entregue no dia 16 de maio de 2007.

Em relação à análise documental, Foi considerados documento, todo e qualquer registro escrito que possa servir de fonte de informação. Para Yin (2001, p.109) “para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”. Esse instrumento reforça os demais instrumentos, quando as mesmas vêm consubstanciadas de uma análise mais concreta, e palpáveis.

Foi analisado todo o período de transição e implantação do Programa Rede-UNEB, através de conversas informais com uma coordenadora da época, que colocou como o curso foi consolidado. O curso foi consolidado através de Portarias, Resoluções, Pareceres bem como o próprio Projeto Piloto autorizado e aprovado por instâncias superiores. Infelizmente, não tive acesso a toda esta documentação, a exemplo dos pareceres que muito me interessava salvo o acesso o projeto do curso, os diários de classe, a Resolução nº 363/2006 que altera a nomenclatura do curso, um ofício circular sem número de 2001, que trata de uma circular do MEC, sobre o cadastramento dos alunos ao Provão. Enfim não existe no Departamento qualquer documento oficial que pudesse manusear e trouxesse alguma colaboração.

Durante todo o processo da pesquisa, foi solicitado junto ao Departamento e a Coordenação regional do curso, todos os documentos oficiais, que nortearam e implantaram o programa, porém, como foi dito, os documentos

possíveis de acesso foram tão somente o próprio projeto do curso, alguns diários e uma resolução do CONSEP, que na verdade não trouxeram contribuições desejadas.

O próprio projeto do curso também não traria muitas contribuições, pois talvez pelo fato de ser uma proposta inovadora e ser pensada numa escala de tempo limitada, não expressa uma formação vivenciada como projeto mais coletivo, mais amplo de melhoria da qualidade das práticas pedagógicas.

Este tipo de formação mereceria estudos mais aprofundados junto àqueles que são alvos dessa formação, para que pudessem evidenciar o desenvolvimento e desdobramentos não somente de algumas de suas experiências, mas do alcance do programa, considerando a realidade de cada região. A análise documental contribuiu somente no sentido de rever a estrutura curricular do programa entre múltiplos discursos pedagógicos que se produzem a cada instante.

Nesta perspectiva da análise documental, foi observado que na lógica curricular apresentada, não consegue tocar de fato nas maiores necessidades dos nossos educadores, no sentido de ajudá-los a qualificar cada vez mais o processo de ensino aprendizagem aliada a sua prática pedagógica ou até mesmo inverter essa lógica de focar a aprendizagem dos alunos como base para a configuração do ensino.

Nessas análises observamos dois públicos distintos, o curso regular (curso que mantém alunos por um período maior na Universidade) e curso de formação continuada (curso que mantém alunos por um período menor na Universidade), observamos claramente que as necessidades do curso de formação continuada, a caminhada, o acúmulo, a experiência e a memória do processo educativo tem uma relação diferenciada pela própria proposta que se apresenta em termos de tempo de formação, portanto, o curso de formação continuada da forma que é pensada e aplicada, não pode ter a mesma configuração, o mesmo processo de aprendizagem, como se as pessoas não vivessem outras situações.

Esse recorte se apresenta na pesquisa, no sentido de entender o desenho

curricular do programa Rede UNEB 2000, voltado para uma situação mais na modalidade do que normalmente tem sido os seminários temáticos, na qual a existência destes e a realização dos mesmos surgem de um contexto real, complexo e permeado por diversos discursos e práticas pedagógicas que precisam ter um significado naquilo que os professores mais necessitam, ou seja, desenvolver uma análise reflexiva das suas práticas, buscando sempre e a partir desta qualificar as suas ações. Isso seria o que (FREIRE, 2002) chama de intervenção emancipadora por parte da instituição/ professores e formadores.

O programa precisa ser readequado na justificativa, na distribuição da carga horária, no próprio ementário, se adequar a cultura local, e a problemático sócio-econômicas que são permeadas por um processo de contextualização e multirreferencialidade nas abordagens formativas.

O curso de formação continuada, mesmo no formato que reproduz o esquema da política neoliberal, no esquema duro e disciplinar da licenciatura regular, tem as suas características num projeto formativo e colaborativo que precisa apenas ser sustentado por um projeto claro e ter a participação dos atores envolvidos, superando o modo pouco produtivo com que estes cursos vêm se ocupando. Não podemos de forma alguma descartar as possibilidades que temos de formação docente, pelo contrário, pois com todas as críticas que este tipo de formação recebe, entendo que depois da passagem destes profissionais por estes espaços de formação, certamente eles jamais serão os mesmos.

A entrevista (Anexo-VII,VIII e IX) nesta pesquisa foi utilizada como instrumento privilegiado de coleta de informações. Optamos pela entrevista semi-estruturada, pela possibilidade de organizar um esquema básico, sem o rigor da aplicação, o que permite ao entrevistador fazer adaptações necessárias.

Também optamos por um número de 8 professores, considerando que a partir de 2000 para cá, houve uma evasão de muitos professores que participaram deste processo de formação.

Os professores que participaram desta formação, se encontram em grande parte atuando com o ensino médio, outros assumiram cargos de confiança na Secretaria de Educação municipal e até mesmo estadual; e os poucos que se encontram trabalhando com as séries iniciais estão divididos entre a zona rural e urbana. Ainda tem àqueles que optaram pelo trabalho no comércio da cidade e outros que se aposentaram ou mudaram de cidades.

Optamos pelo número de 8 professores, considerando inclusive o deslocamento para a zona rural. A utilização de critérios para o sorteio dos professores se deu a partir da lista de frequência fornecida pela Secretaria de Educação, sendo que quatro professores da zona rural e quatro da zona urbana estão no exercício do magistério das séries iniciais do ensino fundamental. Nesse caso, o diálogo é de grande valia, no sentido de detectar as construções de suas experiências na prática pedagógica enquanto docente, suas expectativas profissionais e pessoais, suas angústias, a elaboração de seus conceitos sobre o tema tratado, seu comportamento, dentre outras.

As entrevistas foram agendadas a partir da disponibilidade dos entrevistados, o que ocorreu quase sempre em seu ambiente de trabalho, com exceção dos professores da zona rural, que num determinado momento de suas vindas a cidade para “compra de materiais” para a escola, nos dirigimos a um local reservado para a efetivação das entrevistas. Foram todas gravadas e transcritas sob a autorização dos mesmos.

Durante a entrevista, os professores se mantiveram tranquilos e ao mesmo tempo com expectativas e percebemos que nesse cenário havia muita confiança e muita reciprocidade. Os entrevistados às vezes nem se davam conta do tempo que tinham, pois se reportavam ao curso, as mudanças em suas vidas profissional e pessoal, demonstrando saudosismo e o imenso prazer de estar ali colaborando.

Além dos professores cursistas, entrevistamos 5 professores formadores a coordenadora do curso local na época. Estas entrevistas também foram agendadas e algumas ocorreram na residência do professor formador, outras no próprio Departamento de Ciências Humanas, da UNEB. Em relação às duas orientadoras e a secretária de educação, e as entrevistas ocorreram no seus

ambientes de trabalho, manifestando sobretudo a importância deste curso com o plano de metas em educação do município.

Para as orientadoras, foi grande desafio, considerando a grande repercussão naquele momento para a sociedade remanescente, dificuldades em termos de lidar com um grupo muito grande de professores. Neste caso o papel das orientadoras era de auxiliar a coordenadora local do programa, que por sua vez nem sempre se fez presente no município, por ter outras atividades, atribuindo responsabilidades a estas orientadoras.

Paralelo as entrevistas, e de acordo com professores cursistas nos reportaremos a alguns depoimentos, que mesmo nos momentos de informalidade nos parece ser fundamental para uma análise, considerando a informalidade deste. Nesse aspecto entendo como sendo de suma importância a reciprocidade de um com o outro, por ser este um enriquecimento a mais na pesquisa.

Algumas dificuldades se apresentaram no sentido de definir o procedimento de seleção destes participantes para a entrevista, o que pode ter gerado uma pequena lacuna, não só pela ausência da pesquisadora no campo da pesquisa a priori, mas também pelo tempo em que aconteceu essa formação e de encontrar esses professores – cursistas, considerando que de 2000 até hoje, houve trocas de gestores no município (prefeitos e secretários) os quais modificaram seus quadros constantemente, tal qual a prática deste e outros municípios.

Para essa lacuna da amostra ser definida em sua especificidade nos reportaremos ao que diz André (2005, p.39) “Decisões sobre métodos de coletas, sobre os locais, os sujeitos, o tempo de observação, os recursos podem ser apenas esboçadas num primeiro momento, mas terão que ser repensadas, redefinidas, modificadas ao longo da pesquisa”.

Concordar com o autor citado, no entanto cabe colocar que nem sempre as decisões estão ao nosso alcance e por mais que tenhamos a boa vontade daqueles que estão envolvidos na pesquisa e reelaborarmos nossos instrumentos para a coleta de dados, muitas vezes nos deparamos com

situações vexatórias, no sentido de comprometimento com laços profissionais, talvez pelo fato de estarmos lidando com compromissos políticos previamente estabelecidos.

Outro elemento necessário para a coleta de dados foi a observação participante. Nesse processo, houve de imediato uma euforia por parte de alguns professores, visto que para eles não era normal um pesquisador fazer parte do cotidiano destes, mas que por outro lado este pesquisador poderia estar dando novos caminhos para sua atuação em sala de aula. Nesse sentido um longo diálogo foi estabelecido, colocando o objetivo das observações e da própria pesquisa em si.

Nas realizações das observações, os critérios foram os mesmos para a seleção de 5 professores, sendo 2 da zona rural e 3 da zona urbana. Neste caso, o diferencial estava apenas nas escolas, que por conta do período letivo e do calendário que apresentava muitas datas comemorativas no município, levou-se em consideração apenas 3 escolas em lugares, turmas e turnos diferentes.

As escolas sorteadas não eram de tão difícil acesso, mesmo as localizadas na zona rural, pois estas estavam mais próximas da cidade, o que facilitou um contato mais próximo e pessoal entre os envolvidos na pesquisa e o objeto pesquisado. Nesse caso, o observador e o observado, trataram de questões mais diretas, com base na proposta investigativa, que era a prática pedagógica destes.

Esse processo de organização se deu no ambiente natural da pesquisa, após ter planejado todos os detalhes, tendo clareza do foco da investigação e da participação e aceitação das partes. Talvez a morosidade neste planejamento tenha de certa forma dispersada em algum momento o ritual da pesquisa.

As respostas e reflexões discursivas, que apresentaremos na análise dos dados identificarão os problemas da pesquisa, a correção mútua dos instrumentos de coleta de dados a fim de superar as limitações próprias de cada instrumento.

Foi considerada a triangulação dos resultados coletados através de diferentes fontes, para cada questão de estudo, como procedimento e enriquecimento das interpretações, a fim de uma construção caleidoscópica do objeto de estudo.

Os modelos de formação que temos e que queremos revelam em si, às representações dos professores sobre as categorias em estudo, que neste caso seriam; caracterização do professor cursista; a caracterização do professor formador, as condições de exercício do trabalho docente, a prática pedagógica, o cotidiano da escola e a auto-estima destes profissionais após sua formação.

Os resultados das análises destas categorias foram objetos de discussão e reflexão com o grupo de professores pesquisados e entrevistados. Os resultados também serão discutidos segundo os dados coletados em cada instrumento, de uma forma geral, para um olhar mais global do objeto de estudo.

CAPITULO VI - A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO OLHAR DO PROGRAMA ANALISADO

Nos últimos anos os professores do magistério público municipal com docência nas séries iniciais do ensino fundamental, pressionados pelo prazo estipulado nas disposições transitórias da LDB 9394/96 (art. 87, & 4º) para a formação em nível superior, sentem-se ameaçados em seus empregos e daí a procura em estar matriculados em cursos de formação em serviço muitas vezes duvidosas, e para sentirmos melhor o drama, cursos que seriam pagos por eles mesmos.

Nota-se um discurso distanciado daqueles que propagam uma educação de qualidade e a sua prática na elaboração de propostas abusivas para a formação de professores. Não descartamos que vivemos momentos de grandes sinalizações para a educação, no entanto os disparates e a falta de uma política de valorização tornem as formações de professores apenas mais um certificado na vida destes. Talvez essa seja a vontade daqueles que estão com o poder de conduzir a vida de seres humanos distanciados de seu verdadeiro papel na formação de opiniões e a construção de uma sociedade mais humana.

Para nossa reflexão, nos perguntando qual é de fato o propósito de nossos governantes em relação à formação de professores, considerando que na atualidade a expressão do momento é um governo popular, preocupado com a educação em nosso país e desmistificar as desigualdades sociais.

6-1- Caracterização do professor cursista

Gatti (1996) afirma que “novas línguas devem ser soltas”, ou seja, os professores são os verdadeiros atores do processo educacional e que estes precisam ocupar seus espaços, para que possamos ouvi-los.

É nessa direção que analisamos o programa Rede UNEB em sua

proporcionalidade, enfatizando com muito discernimento o valor deste e sua atuação junto ao município de Remanso.

Para delinear o estudo em questão, retrataremos o perfil dos professores, considerando as categorias que em algum momento se manifestam no corpo do texto, respondendo às questões em relação às hipóteses e objetivos desta pesquisa. A pré-análise dos dados nos deu a sustentação das bases teóricas que já tínhamos e esboçou outras questões que foram surgindo no decorrer da pesquisa.

De posse deste material, partimos para a descrição analítica das entrevistas, que nos permitiu selecionar as informações mais presentes no cotidiano deste professor e finalmente a interpretação referencial dos dados que também nos permitiu traçar uma lógica a partir das seguintes categorias:

- 1- olhar do professor/cursista em relação a organização do programa
- 2- olhar do professor/cursista em relação a sua prática – pedagógica
- 3- valorização do profissional da educação em relação a sua prática docente.

As categorias se caracterizaram como elementos essenciais, que se manifestaram através das respostas dos professores durante a pesquisa e nos permitiu estabelecer parâmetros na análise dos resultados, evidenciando aspectos determinantes de expressão dos professores no sentido de se pronunciarem em seu cotidiano, lugar de produção dos processos educativos e nesta perspectiva, os professores cursistas falam de suas angústias e das mudanças bruscas que vêem ocorrendo, em que eles se sentem fora desse processo e muitas vezes se sentem ineficazes para contribuir a produção do conhecimento e a própria atuação no mercado de trabalho.

A história tem mostrado as variadas formas de inserção do capitalismo adequado aos novos processos de vida e de trabalho. As mudanças são significativas e não podemos nos abster das inovações presente no mundo do trabalho e na sociedade como um todo. No entanto podemos considerar que as novas políticas advindas para educação ainda não nos trouxe a esperança de que a educação poderá contribuir para o delineamento de novas posturas e

novos cenários em que os professores se sintam parte do processo da construção social.

A caracterização dos professores cursistas foi realizada a partir da análise dos dados coletados através do questionário aplicado a 85 professores, o qual foi respondido por estes em sua vivência. Para que o professor cursista não se sentisse inibido, deixamos em aberto a opção de se identificar ou não.

Em relação aos 85 professores/cursistas que “receberam o questionário”, somente 32,9% devolveu o material, isto porque destes 85 professores cursistas, 13 não estão atuando na área, o que equivale a 15,2% destes professores. O que de imediato nos pareceu descaso, foi descartado, considerando o percentual acima e outros fatores teriam contribuído para a não devolução deste questionário: a questão da distância, excesso de trabalho nos três turnos e a própria família.

No programa houve uma predominância do sexo feminino, representado em 82,14% o que demonstra que o cenário educacional no município tem grande relevância feminina na educação básica. O percentual de 10,7% ficou para os professores masculinos e 7,1% não responderam.

Quanto a idade dos professores cursistas, os dados revelam que 3,5% encontram-se com a idade de 25 a 29 anos; 25% encontram-se entre 30 a 34 anos; 25% entre 35 a 39 anos; 7,1% entre 40 a 44 anos; 10,7% entre 45 a 49 anos; e 3,5% entre 50 a 55 anos. 25%; não responderam.

Em relação ao ano de conclusão do Ensino Médio destes professores cursistas, os dados demonstraram que 7,1% se formaram entre os anos de 1975 a 1979; 14,2% concluíram entre 1980 a 1984; 25% concluíram entre 1985 a 1989; 25% concluíram entre 1990 a 1994 e 28,5% concluíram o Ensino Médio entre os anos de 1995 a 1999.

Quanto ao tempo de exercício no magistério, os dados indicam que 21,4% dos professores cursistas estão exercendo o magistério entre 8 a 10 anos, 32,1% se encontram entre 11 a 15 anos; 25% estão exercendo entre 16 a 20 anos; 14,2% estão entre 21 a 25 anos e 7,1% atuam no magistério entre 26 a 30 anos.

Em relação à opção pelo magistério foi revelado que 42,8% destes professores não tinham outra escolha; 3,5% foi seguindo a tradição da família e um pouco de afinidade; outros 7,1% revelaram que escolheram mais pelo mercado de trabalho, 39,2% escolheram por vocação; 3,5% disseram que gostam de trabalhar com criança e 3,5% gostam de ajudar os outros.

Na questão sobre outras funções assumidas no magistério, além da sala de aula, percebeu-se que muitos professores estão exercendo sua docência, porém boa parte destes está em funções de cargo de confiança, ou seja, 7,1 % (2 professores) exercem o cargo de diretora; 10,7% , 3 professores exercem o cargo de coordenadora e 14,2% ou seja, 4 professores não responderam.

Algumas questões em aberto foram levantadas a cerca da Instituição escola, local de trabalho destes docentes, como estes professores se vêem nesta instituição, após sua formação pelo programa Rede UNEB, vejamos: 3,5% se sentem seguros; 3,5% sente que existe uma lacuna entre a teoria e prática e a omissão da escola em relação a esta questão; 10,7% se sentem parte integrante no processo ensino – aprendizagem; 14,2% se sentem felizes no que fazem e 17,8% se sentem importantes pois, ajuda na formação da sociedade; 21,4% se sentem profissionais dedicados; 3,1% disseram que falta integração entre professor e diretor; 3,1% colocam que procura desempenhar bem o seu papel profissional; 10,7% se sentem como elemento importante que acredita na educação e 3,5% não responderam a questão.

Em relação à expectativa de fazer um curso como a Rede UNEB; 32,1% responderam que adquiriram conhecimentos para a prática pedagógica; 21,4% consideram que foi um desafio; 17,8% aprimoraram seus conhecimentos; 7,1% ficaram ansiosos; 7,1% sentiram medo, não só da pessoa do professor, mas também do próprio curso em si; 7,2% responderam outros e 3,5% não responderam as questões.

No que diz respeito à prática pedagógica foi questionado se estes tiveram sustentação e mais segurança, após o período de formação e as próprias condições de trabalho, 100% responderam que sim.

Foi perguntado também em relação a carga horária exercida no curso, se

esta foi suficiente, para que o professor depois pudesse desenvolver em seus alunos um discurso condizente ao exercício do magistério: 57,1%%; responderam que sim; 39,2% responderam que não e 3,5% não responderam a questão.

Em relação à formação acadêmica no programa Rede UNEB, foi perguntado como eles viram a prática pedagógica do professor formador? 39,2% responderam que a prática pedagógica é a mais importante do curso; 53,5 responderam que com a mesma importância de outros processos; 3,5 responderam que viam como algo indiferente e 3,5% não responderam a questão.

No quesito da prática pedagógica que trata da liberdade na seleção de atividades, 71,4% responderam que tem total liberdade, 7% recebe influencia; 7,1% consideram a tradição cultural; 3,5% não assinalaram nenhuma das questões e 7,1% não respondeu a questão.

Na questão do conteúdo programático do plano de trabalho do professor cursista, de que forma este se encontra alicerçado após sua formação? 21,4% responderam que o alicerce está nas atividades propostas; 14,2% nas atividades propostas; 3,5% nas recentes contribuições; 50% nas três alternativas anteriores e 10,7% não responderam.

A variedade de material didático como instrumentos de aprendizagens são considerados como fontes importantes para o acesso da pesquisa e para lidar com a sala de aula e por isso foi perguntado aos professores cursistas, quais são as variedades didáticas mais utilizadas a favor de sua prática pedagógica? 60,7% responderam que ainda utiliza o velho e bom amigo que é o livro didático; 32,1% utilizam apostilas; 35,7% utilizam ilustrações; 28,5% utilizam aparelhos de áudio e 7,2% utilizam outros (retroprojeto, mimeógrafos, jogos, pesquisas).

Para a facilitação da prática pedagógica, a escola dispõe de recursos didáticos? 25% responderam que sim, de vários tipos; 53,5% responderam que a escola não dispõe; 10,7% a escola dificulta e 7,1% não respondeu a questão.

Pensando em prática pedagógica como o professor cursista utiliza a

metodologia em sala de aula? ela sofre alterações? 50% responderam que sim, ela sofre alterações, 42,8% responderam que sofre alterações durante o semestre e 7,1 não responderam.

A questão do ensino é um elemento norteador para estarmos avaliando nossa prática pedagógica. Nesse sentido a pergunta é saber como o professor se sentiu ao trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental, antes e depois do curso? 53,5% responderam que tiveram dificuldades; 35,7% tiveram dificuldades que persistem até hoje e 10,7 não responderam.

Nessa questão, recorro nas anotações que um dos professores cursista colocou que “depois da formação, muita coisa parou no tempo, foi só a formação e pronto, continua-se tudo do mesmo jeito” (PCF).

O professor cursista tem trocado experiências sobre práticas pedagógicas com outros professores, ou com outras escolas de ensino fundamental, ou até mesmo com instituições de ensino superior?

Essa questão foi trazida no bojo das discussões informais e o que podemos perceber foi que a troca de experiências é um indicativo riquíssimo em se tratando de prática pedagógica, no entanto dificilmente “acontecem seminários ou congressos em nossa cidade”, quando acontece de ter em outros municípios, geralmente é a coordenadora ou diretora quem participa e nem sempre essas práticas são trocadas ou disseminadas. (PCD).

Em relação à linguagem da prática pedagógica, que está alicerçada na incorporação de mudanças no cotidiano do professor, ao fator tempo e as condições rotineiras de trabalho, há uma preocupação com a preservação dessa linguagem? 64,2% responderam que sim; 10,7% responderam que não; 21,4% não responderam e 7,1% responderam às vezes.

Nesta questão os professores colocam que “eles não chegaram como uma folha em branco no curso, pelo contrário, tinham suas expectativas, suas angústias, seus medos e seus anseios”. Eles entendem que a prática parte da necessidade do momento em que eles vivem e que podem fazer bem. Um fato interessante que eles colocam sobre a prática é no sentido de que não adiantam ouvir muitos discursos, muitas capacitações e não se ter as

condições favoráveis para o desenvolvimento de um bom trabalho.

Ter formação em Pedagogia facilita a prática pedagógica do professor que atua com as séries iniciais do ensino fundamental? 96,4% responderam que sim e 3,5% responderam “às vezes” Em relação a esta questão, percebeu-se que havia um entusiasmo por parte dos alunos- cursista, no entanto, para muitos não ficou claro qual era mesmo o papel do pedagogo e a sua própria atuação como pedagoga. Entre muitas falas a professora cursista B, se pronuncia da seguinte forma:

A formação em Pedagogia é essencial, porém, poucos sabem dos processos pedagógicos, porque na verdade o curso não nos contemplou com essas discussões, pela própria proposta e a grade curricular, as discussões surgiam aleatoriamente em algumas falas de professores que realmente estava comprometido com a causa. Algumas colegas ocupam cargos de coordenação, no entanto para nós não tem tido muita valia (PCB)

Em que sentido o programa de formação Rede UNEB, contribuiu para seu crescimento pessoal, profissional e para sua prática pedagógica? 35,7% contribuíram para o crescimento pessoal e profissional; 7,1% expectativas alcançada; 7,1% adquiriram confiança; 7,1% trouxeram conhecimentos para a prática; 7,1% sentem-se mais segura, 25% não responderam e 10,7% responderam outros.

Qual a expectativa para outro curso em nível superior que não seja a Rede UNEB? 21,4% responderam que fariam História; 17,8% fariam outro curso, mas não mencionou o curso e 28,5% responderam que não fariam devido às dificuldades de locomoção.

Nesse quesito, percebe-se a procura pela área de História, fato que nos chamou atenção. Nas conversas pude perceber que os professores daquele município se entregam muito às questões históricas, talvez pelo fato da cidade ter sido construída, perdendo de vista os valores que a antiga cidade levou com a barragem de Sobradinho. Porém ouvi também que sair para estudar fora hoje seria um sonho, pois muitos destes professores que concluíram o curso em 2001, não teriam condições financeiras de se afastarem de seu município,

devido a distância e a própria família.

Em relação à formação acadêmica, você pretende continuar seus estudos? 75% responderam que sim, 3,5% não responderam a questão e 21,4% responderam que não. Como foi dito anteriormente aos professores sonham em fazer uma especialização, no entanto a própria condição financeira não permite e a localização das Universidades os impedem de frequentá-las e nesse sentido Nóvoa (2002, p.23) diz que “O aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.”

Os professores precisam se qualificar no sentido de estar explicitando suas formas de ensinar, de aprender, num movimento reflexivo e contínuo de sua prática pedagógica.

Quanto a sua formação pelo programa Rede UNEB, você teria algo a acrescentar? 7,1% responderam conhecimentos adquiridos; 14,2% enriquecimento dos conhecimentos; 14,2% solicitam o retorno do Rede UNEB em Remanso; 10,7% só tem a agradecerem e 7,1% estão satisfeitos; 7,1% retorno da Rede UNEB com especialização; 10,7% não responderam e 28,7% responderam outros.

Qual a média de sua participação em eventos relacionados com a educação do tipo: seminários, congressos, oficinas, semanas pedagógicas, mini cursos e encontros? 96,4% responderam que tem participado de semanas pedagógicas no município e 3,5% não responderam.

Em relação aos eventos o percentual se apresenta em grande escala, no entanto é preciso lembrar que esses momentos aconteceram em grande parte no município, sendo que muitos dos professores que atuam na área rural, nem sempre pode se fazer presente. Os encontros que acontecem habitualmente são as semanas pedagógicas a cada ano ou a cada semestre, o que às vezes deixa muito a desejar, pois a impressão que se tem é que as falas são sempre as mesmas.

De que forma você avalia seu desenvolvimento na sua formação acadêmica, vivenciada através do programa de formação Rede UNEB? 10,7%

responderam positivas; 7,1% responderam segurança e competência; 10,7% responderam visão de mundo; 25% responderam bom; 7,1 % responderam que ajudou na prática; 7,1% responderam que foi ótimo e 28,5% responderam outros.

Essa particularidade de “bom” nos parece refletir exatamente as nossas conversas informais bem antes da aplicação do questionário, ou seja, alguns professores cursistas entendem que uma das melhores coisas que poderia ter acontecido para eles foi esse processo de formação, no entanto pela forma que o programa chegou ao município, despertou muitas curiosidades a respeito da própria concepção do curso, gerando desconfianças e até mesmo atritos com aqueles que faziam o curso regular na UNEB ou em outras instituições de ensino superior e em algum momento sentiam-se discriminadas.

Outra questão relacionada a “bom” passa também pela carga horária do curso, que apesar da relação teoria e prática estarem juntas, as práticas nem sempre eram discutidas a contento, isto por conta do tempo, já que um professor muitas vezes tinha que observar duas ou três escolas ao mesmo tempo. Essa foi uma discussão maciça em sala de aula, porém ficou nisso mesmo.

Em se tratando de teorias, as dinâmicas das aulas não permitiam uma maior reflexão das concepções de educação, ensino- aprendizagem, avaliação, currículo e outros conceitos que poderiam ter sido mais aprofundados.

Para se realizar este tipo de análise consistente do programa Rede UNEB, é fundamental conhecer os alunos que participaram dele, para que não possamos emitir juiz de valor. Nesse sentido a proximidade mútua nos permitiu verificar quem é quem nesse processo, o que nos ajudará a conceber melhor a análise do programa.

6.2- Uma análise das entrevistas

Cada categoria nos permitiu pensar na construção de outras subcategorias, que serão descritas a seguir com base na literatura revisada e considerando a

fala dos professores cursistas, que serão identificados como professor (PCA, PCB, PCC, PCD, PCE, PCF, PCG, PCH). Também em algum momento teremos o posicionamento dos professores formadores que serão denominados de (PF). As coordenadoras geral e local, serão identificadas como CA e CB e as orientadoras de classe como AO e OB e os demais entrevistados que aparecerão se necessário for pelas suas iniciais.

Ao realizarmos a análise das apreciações dos professores cursistas, representadas pelos discursos nas entrevistas, pode-se observar que alguns apresentaram intenções de inovações em suas concepções de conhecimentos, de práticas pedagógicas, de ensino e da própria organização do curso. Essas análises nos remeteu a averiguar melhor, esses discursos.

Os pontos levantados durante a entrevista sobre o olhar do professor cursista na organização do programa; o olhar do professor cursista sobre a prática pedagógica e a valorização do profissional da educação em relação a sua prática docente, nos trouxeram as mesmas interrogações de outrora, que é sempre a mesma pergunta: por que será que estas questões relacionadas com a formação não assumem de vez o seu real significado que é a valorização deste profissional na sociedade tal qual outras áreas do conhecimento e da produção.

Ainda sobre análise das falas destes professores, para nós não é novidade, considerando que essas angústias vêm sendo discutidos por muitos educadores, pesquisadores e interessados pelo assunto para a melhoria do ensino, nos cursos de formação de professores e a valorização destes.

A intenção, ao retomar essas categorias, foi salientar a lacuna que parece existir entre o que se teoriza e se idealiza e o significado que os cursos de formação, os docentes formadores e professores cursistas têm atribuído em suas salas de aulas ao conhecimento, demonstrando que pouco tem sido feito para reverter esta situação.

Essa lacuna nos parece ser a desorganização em que se constrói uma proposta de formação de professores, talvez isso decorra, ao menos em parte, por se estar falando mais sobre o que deveria ser feito pelo futuro profissional

de ensino, pelo curso de formação e pela escola. Na maioria das vezes os discursos acabam sendo monólogos nos quais as idéias são expostas sem a existência de conexão com o contexto analisado e discutido, o que gera grande distanciamento entre o que se almeja e o que se realiza.

Por outro lado, torna-se necessário destacar que não se trata de colocar na formação do professor e na atuação do mesmo a solução dos problemas que afligem nossas escolas e, conseqüentemente, os alunos formados por estas.

A raiz desses problemas encontra-se em questões mais ampla da sociedade, portanto, o processo de formação docente tem como centralidade o ser humano e o trabalho pedagógico como foco formativo, articulando-o à compreensão das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e epistemológicas que dinamizam e estruturam a sociedade.

O professor deve articular-se com as dimensões que representam a teoria e a prática, dimensões estas que ultrapassa a percepção de modelos postos para formação, dimensões no sentido mais amplo da causa.

O professor deve ter apropriação dos conceitos fundamentais que norteiam a complexidade de um mundo que está em constantes mudanças e exigem de nós maiores informações. Neste sentido a apropriação de que falamos não deve ser também aquela apropriação passiva a qual historicamente nos submetemos, mas aquela que constrói ativamente nossos conhecimentos.

A relação teoria e prática se fundamentam em um único objetivo, possibilitar a ampliação das relações que a todo instante vão se produzindo.

A teoria não pode ser descartada ou desconstruída, pois corremos o risco de continuar fragmentando desastrosamente e voltarmos a sermos meramente pequenos transmissores de conhecimentos tidos como verdadeiros e negar nosso direito de ascendermos às dimensões sociais, políticas e econômicas que nos torna partícipe de uma sociedade mais humana.

Ao conceber-se a relação teoria-prática, enquanto propulsora de formação significativa, busca-se em Pimenta e Anastasiou (2002, p.179) um esclarecimento acerca do papel da teoria no processo de formação

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas e, ao mesmo tempo, pôr as próprias teorias em questionamento, uma vez que são explicações sempre provisórias da realidade.

Em relação a esta questão o papel da teoria é de suma importância nos processos educacionais, até porque os cursos de formação de professores que chamamos de regular, que vem aliado ao triple do ensino- pesquisa e extensão nas Universidades têm merecido destaque nas discussões do cenário de políticas publicas, visto que as tórias que estão sendo estigmatizadas assumem um diferencial na construção do conhecimento.

Quando falo em diferencial, falo das inúmeras possibilidades que temos de pesquisas que nos orienta a buscar os fundamentos para elaboração de novos conceitos. Precisamos ser questionadores é claro não só da prática, mas também das teorias. Nesse sentido, podemos perceber na fala de um dos professores entrevistados:

Isso, quero ser um questionador, coisa que eu não fui no meu passado, acho que é por isso que eu tenho essa dificuldade na aprendizagem e tal, eu to sentindo muito* mas assim eu quero que o aluno questione pra ele poder aprender, pra ele não ser um atolado na aprendizagem dele, que ele saiba a valorizar os valores, alguma coisa que a gente traga que ele leve para o futuro dele, que ele leve para a aprendizagem dele futuramente, do que o professor traz pra sala de aula, que não fique só dentro daquela sala, que ele pegue o que ele aprendeu e fique ali, que ele saia também, então aprendizagem pra mim hoje diante dos conhecimentos que eu tenho é você aprender e transmitir, é leitura, ler livros para chegar ao ensino-aprendizagem . “É você aprender, estar aprendendo e transmitindo para as outras pessoas também, que se você tiver dúvida não fique, eu que sou um pouco tímida assim, que não fique sem perguntar, que pergunte que questione que busque novas alternativas de aprender (PCA)

O conhecimento que permite o desenvolvimento intelectual se dá na relação com os outros, é nessa perspectiva que o professor constrói sua formação.

6.3- Olhar do professor cursista em relação a organização do programa

Várias questões surgiram em relação ao Programa Rede UNEB, principalmente no que diz respeito a própria organização do curso, a chegada do curso, a concepção do curso, o tempo que foi determinado e a valorização profissional destes professores, que desde sua formação em 2001, não foram valorizados como profissionais da educação, após esta formação, por falta do Projeto de Lei de Cargos e Salários do Magistério no município.

Em relação ao tempo do curso alguns professores colocaram que foram bom outros pensam que poderia ter uma maior durabilidade, ou seja, que poderia ser na mesma formatação dos cursos regulares de pedagogia e ter outra dimensão, sem causar tanta discriminação por parte da sociedade. Neste sentido podemos perceber nas falas:

Pra mim foi uma coisa maravilhosa que houve na cidade, que aconteceu na cidade, porque logo de início eu quase não entro porque eu tava iniciando minha profissão no maternal na escola Chapeuzinho Vermelho, mas com muita luta consegui entrar e graças a Deus foi uma maravilha, porque assim, houve mudanças, houve professores que pensavam de uma maneira, por exemplo, daquele método tradicional que hoje em dia já faz mais um contexto mais criativo dentro da sala de aula, pra chamar atenção dos alunos, coisa que aqui em Remanso não tinha, aliás, deveria ter, não sei por que eu não visitava as salas dos colegas, eu sei que na minha não acontecia isso porque eu não tinha nenhuma formação, nenhuma orientação sobre e pra mim foi uma bênção esse programa. (PCA)

A Rede UNEB foi uma oportunidade que nós tivemos de nos aperfeiçoar, porque pra gente aqui, hoje não que a gente já tem UNOPAR, já tem uma série de oportunidades, mas na época nós não tínhamos possibilidade nenhuma e foi através dela que nós tivemos esse meio de nos aperfeiçoar, de ampliar os nossos conhecimentos, de conhecer tudo de novo que a gente precisava né?(PCB)

Em relação à concepção do curso em termos da organização, entendemos que é o conceito que conseguimos formular no nosso dia-a-dia, pra você lidar não só com você mesma, para seus conhecimentos, mas para se trazer outros discursos. Então, conceitos são todos os valores que você vai adquirindo, são os conhecimentos que você vai elaborando e re-elaborando.

Nesta mesma direção a concepção de formação continuada envolve os princípios, do pensamento crítico, da reflexividade que estruturam a vida e a prática em sala de aula, a promoção de novas metodologias e a contribuição de novos conhecimentos, saberes e trocas que desemboca no fazer pedagógico. E isto é constantemente uma situação de conflito para nossos professores, por tudo que é colocado para ele, na dimensão de um novo fazer. Para Nóvoa (1997, p. 27):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...] A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Voltando a questão do tempo de dois anos da Rede UNEB, está legalmente amparada Lei 9394/96, que dedica o Título VI, especificamente aos profissionais da Educação. Além disto, o programa teve sua autorização e aprovação para funcionamento, pela Resolução n. 190/98 - CONSEPE/UNEB, e CEE, pela Resolução n. 085/98- CEE.

Essa questão por mais que seja analisada como uma solução para os problemas da educação ressurge como uma situação problema no caso dos professores pesquisados, pois em relação a organização do curso, eles colocam outras questões, como por exemplo o local onde se deu o curso, a linguagem utilizada pelos professores formadores e outras formas de expressão que se agrupam da seguinte forma:

Eu acho que essa formação poderia ser um pouco diferente, achei muito rápido e para mim deixou muito a desejar em algumas aulas. Parece que a gente tava falando uma língua que não é a nossa e que os professores estão falando outra, que a gente não sabe o que é. (PCC)

Esse curso poderia ter sido mais prolongado, pois são muitas as dificuldades e o tempo de assimilar foi pouco. A minha expectativa era muito grande e um semestre é muito pouco para algumas disciplinas que poderia me ajudar a pensar as questões da minha prática. (PCB).

Nosso curso foi questionado várias vezes se tinha validade ou não e por muitas vezes fomos motivos de chacotas. Diziam que ninguém se formava em dois anos e que ele não teria respaldo. Isso foi chato e por muitas vezes pensei em desistir.(PCD)

Essa carga horária foi insuficiente, eu acho que o programa Rede UNEB, poderia ser realmente em quatro anos, em vez de ter sido dois anos ou três anos como agora, com um tempo regular que poderia atender mais algumas dificuldades dos professores e sem dúvida melhoraria a qualidade do curso, pois uma das grandes dificuldades foi lidar com as dificuldades de formação básica dos professores cursistas, não porque muitos eram do interior, mas pela falta de acesso a leituras, bibliotecas e as dificuldades em comprar livros(...) O programa tem toda a possibilidade de oferecer tudo isso, mas necessita de um tempo maior. (PF)

As condições dadas ao curso é de fato o que chama atenção, no sentido de verificarmos as diversas ambigüidades neste tipo de formação que vão se estabelecendo e se ampliando como se fosse normal, e não é normal que a produção de conhecimentos se torne apenas uma técnica paliativa e sim uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação continuada, afinal é bom, lembrar que a formação continuada não se restringe somente a uma questão de soluções imediatistas, mas a todas as atividades da vida social que são portadoras da educação.

Para Lima (2003, p.185), “aprender a ser professor, nesse contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas para a transmissão deles”.

6.4 Olhar do professor cursista em relação a sua prática pedagógica

A prática pedagógica assume novos conceitos, ser professor não é meramente ser professor, mas assumir-se diante os obstáculos permanentemente inclusos no sistema educacional, é assumir um processo coletivo que aos poucos vai se emancipando e sobre isso Zeichner (2003, p. 47) afirma que; “Os educadores precisam saber explicitar conceitos complexos,

coordenar discussões, avaliar a aprendizagem do aluno (...).”

A prática pedagógica é um processo de tomada de consciência, que norteia uma atitude, uma ação. É um processo de observação, um modo de olhar o que pode ser diferente na escola. É um momento de interação com o coletivo da escola, é um momento de percepção de todos os valores predominantes que dinamiza a escola e a sociedade.

A complexidade se dá de acordo com o que imaginamos sermos incapazes de digerir, ou melhor, aquilo que achamos que é politicamente correto num processo de ensino-aprendizagem ou até mesmo nas ações de um planejamento que possa contribuir para melhoria da qualidade de ensino daquela escola.

Em se tratando do olhar do professor/cursista em relação a sua prática pedagógica, durante nossas entrevistas, os professores cursistas, manifestaram uma vontade imensa de fazer diferente, de estar produzindo novos saberes para seus alunos e reforça, mais uma vez que as condições dadas pelas escolas é o que não ajuda a fazer diferente e um bom acompanhamento de uma coordenação pedagógica e se a escola pudesse rever essas questões o trabalho seria bem melhor. Enfatizaram que mesmo com todas as dificuldades apresentadas eles procuram valorizar suas práticas, tentando inovar no que podem e sobre essa questão eles dizem que há uma necessidade de:

valorizar muito o aluno e buscar o conhecimento dele primeiro pra poder a gente trabalhar, porque às vezes a gente conhece o aluno, ele tem uma maneira de ser, o outro tem outra, então a gente não pode trazer aquele trabalho pra escola, aquele assunto e trabalhar só do meu jeito, eu tenho que ver o que o aluno tem, a maneira dele entender também, cada um tem sua riqueza, sua contribuição. (PCB)

Às vezes a gente percebe que não, mas na maioria das vezes a gente percebe que sim, e assim, essa questão de ajudou, como foi colocado anteriormente, ajudou e muito porque até a forma como a gente organiza a sala de aula, muda nossa prática, a princípio as pessoas estranham, que sempre as carteiras uma atrás da outra, então quando você muda aquelas carteiras em forma de círculo pra que todos possam se visualizarem, eu acho que ali é uma mudança que a princípio, os alunos, até a própria escola vai estranhar o porquê daquilo e como é um processo, não é uma coisa que vai mudar de uma hora pra outra, é claro que exige tempo, mas com o tempo eles vão entendendo que aquela mudança ali vem em benefício deles e com

relação também a essa ajuda, às vezes a gente se perdia muito, que aula só resumia entre as quatro paredes, e a gente vê que ela vai muito além daquilo que a gente imagina, às vezes a gente é questionado porque levar os alunos pra a praça da cidade ou do povoado onde a gente ta trabalhando, por que dá aula no pátio da escola? Que às vezes a pessoa estranha, então quer dizer que às vezes a gente restringe a aula como se fosse só entre as quatro paredes, mas vai muito além, então isso aí é uma questão que, graças a Deus, mudou e faz com que a gente vá transformando isso e os outros percebendo pra poder também juntos a gente seguir em frente. (PCG)

Na minha prática o que eu mudaria. A gente precisa muito, de capacitação, muito mesmo e quanto mais, melhor. Então eu acho que a gente sozinha a gente não muda, a gente precisa de alguém assim pra ta ajudando, induzindo, contribuindo, e falta capacitação pra isso. (PCH).

Na questão da prática pedagógica, esta não caminha sozinha, pelo contrário, esta tem que alimentar outras possibilidades de entrosamento que venha facilitar o trabalho pedagógico. No que diz respeito a prática, não podemos descartar a questão do planejamento, como instrumento que articulará a prática e a produção do conhecimento. A exemplo disso, alguns professores e alunos cursistas se pronunciaram assim:

Todas às vezes quando eu saio de dentro da sala e aula eu me questiono: será que minha aula foi boa? Será que eu trouxe algo que o meu alunado tenha adquirido? Aprendido? Então eu me questiono demais, demais mesmo, cada dia, a cada ano, que eu quero mudar as minhas atitudes eu saio me questionando ao sair da sala de aula eu já me questiono, então eu me policio demais, faço esse policiamento demais comigo mesma. (PCH).

fica um pouco difícil porque eu penso tanto em mudar muita coisa na minha prática pedagógica. Talvez com uma orientação pedagógica, uma discussão com os colegas, por exemplo, sair totalmente do tradicional, entrar assim bem no método, no construtivismo, mas entrar mesmo de garra mesmo, mas só que com uma maneira bem legal dos alunos aprenderem, não ficar naquele método, eu sei que têm que usar os dois, os dois andam juntos, mas só que eu queria mais levar pra o construtivismo do que, porque na minha atualidade mesmo eu tenho mais do tradicional do que do construtivismo, de certa forma eu estou, então eu queria mudar essa parte. (PCA)

Percebemos na questão do planejamento, existe certa desvalorização e que isto parece ser histórico na educação brasileira, pois o planejamento ainda é colocado pela escola, mas como uma questão burocrática do que pedagógica

daí falta à iniciativa da escola, ou melhor, a escola se omite desta responsabilidade que é dela. Neste sentido por mais que se queira fazer com que os processos educativos sejam viabilizados, nos deparamos com as muralhas antigas e obsoletas em relação ao ato de planejar, o que se confirma com a fala dos professores cursistas:

Olha o planejamento geralmente a gente faz por unidade quando a coordenadora pedagógica marca, ao final de cada unidade. Na escola às vezes a gente planeja, mas não é assim aquele planejamento como deveria ser, até por conta de algumas coisas que eu já coloquei anteriormente, a questão das pessoas acharem que aquilo ali não é uma coisa que deve levar a sério, aí cada um planeja pra lá, outro pra cá e aí as coisas ficam distorcidas nesse sentido. (PCD)

Na minha parte também, falta investimento na parte de capacitações, professores e orientações também dos planejamentos que tragam mais, como é que diz? Projetos também que são muito bons de ser trabalhado, que a gente na zona rural às vezes fica esquecido né? Eles trabalham lá na zona urbana e esquecendo-se dos professores na zona rural. (PCF)

As entrevistas com os professores formadores nos remeteu às velhas discussões da época da implantação do Programa Rede UNEB 2000, e que somente reforçou uma série de respostas as quais já haviam sido manifestadas.

6.5 Valorização do profissional da educação em relação a sua prática docente

Ressaltaremos as respostas que mostram a entrega e a dedicação de certos professores que em todo momento esteve dedicado à causa do Programa de Formação Continuada Rede UNEB, não somente pela clientela que trabalhamos, mas pela história do Departamento que ao longo de seus 20 anos tem uma particularidade que é o compromisso com a educação e com a sociedade, a qual está cerceada o triple do ensino, pesquisa e extensão.

A Rede UNEB 2000 a priori representou a bandeira da transformação social em nosso estado, isto por que, o grande referencial deste programa foi

exatamente a veiculação da teoria com a prática junto aos professores do ensino fundamental e as mudanças no cenário do mercado de trabalho. Fato este que se traduz na fala professora formadora:

O fato da UNEB ser uma universidade multicampo e de estar inserida na Bahia praticamente toda, fez com que muitas prefeituras assumissem a qualificação de seus professorados, principalmente em função da legislação, a LDB 9394/96 e penso que essa correria das prefeituras em qualificar seu quadro, foi também em função da própria política local. (PFB)

Observo a partir das hipóteses levantadas que são muitos os programas ofertados sem, no entanto existir uma sistemática de avaliação mais criteriosa, nem pela Instituição formadora e nem a instituição recebedora do produto. Não há uma preocupação com os autores envolvidos ou mesmo se estes incorporaram em seus conhecimentos as informações recebidas e deram sustentação ao seu trabalho pedagógico.

Para Kullok (2000, p.117) “[...] A universidade não conseguiu construir a convicção teoria e respectiva prática do que seria um projeto próprio de desenvolvimento. Na verdade, a universidade já não sabe o que é ciência, e talvez, nem educação.”

Talvez seja esse o grande desafio das universidades em refletir de fato o seu papel diante da sociedade, qual tem sido a sua participação no desenvolvimento social, pois oferecer cursos e mais cursos não significa estar colaborando com este desenvolvimento, muito menos com a formação do professor como um dos atores desse desenvolvimento.

É preciso analisar se de fato ocorreu ou não impactos na prática pedagógica dos professores que advêm dos programas de formação, não por estar desmerecendo a essência dos programas, mas para direcionar às realidades em que eles são ofertados.

Não é nossa idéia estigmatizar os programas, mas perceber as incoerências daqueles que os promulgam e que tem reforçado as desigualdades sociais.

As análises feitas neste estudo tem demonstrado que as hipóteses apresentadas na pesquisa vêm sendo respondidas, no sentido de que os

programas de formação continuada não atendeu na íntegra as expectativas desejadas.

Os programas de formação continuada em dois anos ou três, ofertado pela UNEB, não proporciona reflexões a cerca do papel social do professor, deixa a desejar na própria estruturação, como bem afirma uma professora formadora:

Um curso de pedagogia em dois anos, por mais que se considere a prática dos professores, ele é inevitável, até porque esses professores tiveram que apresentar no final do curso uma monografia e aí para escrever uma monografia, o aluno tem que ter todo um tempo e esse tempo não existe, porque no quarto semestre, a monografia era dividida com várias disciplinas.(PFC)

Sem uma formação sólida e um esquema de formação continuada, é impossível esperar qualquer sucesso, visto que, quando nos voltamos para a formação inicial destes professores, nos deparamos com uma realidade muito cruel, devido as circunstâncias de descaso com a educação pública em nosso país.

As circunstâncias em que se dá a formação de professores, bem como os olhares em relação à conceituação sobre formação continuada nos convencem de que é preciso urgente discutir a formação continuada no contexto da UNEB, recriando e superando esses modelos de formação que só tem contribuído para a exclusão dos professores dos centros acadêmicos, o qual de fato se dá a discussão pela transformação e a produção do conhecimento, considerando os três pilares para esta construção, que seja , o ensino, a pesquisa e a extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre formação continuada surge no âmbito de grandes mudanças na educação brasileira, num contexto em que cada dia mais afunilasse as relações internacionais e exige-se novos comportamentos no mundo do trabalho, que revelam diferentes formas de concepção sobre formação de professores e diferentes formas de superação de um modelo social que está instituído, bem como o próprio currículo da forma em que foi concebido.

Para pensar e reformar a formação de professores na contemporaneidade é preciso rever o currículo da escola, que diante de tantas mudanças provocadas pelas novas tendências de concepção de mundo, trabalho, tecnologia da comunicação e informação, bem como o processo construtivo de uma base de coletividade, presentes no desenho de uma nova sociedade que se caracteriza como uma identidade móvel, múltipla na fase de desenvolvimento da humanidade.

Esse novo currículo deve interferir nas culturas tradicionais, nas identidades particulares éticas e principalmente nas práticas pedagógicas, que conforme Santana (2006) “o princípio do currículo é monocultural, porém os diferentes modos de ser deve ser princípio (o homem e a escola) de problematização epistemológica na forma de produzir saberes numa concepção dialógica.”

Outra questão bastante favorável a se pensar na educação contemporânea é exatamente o lugar da formação de professores e sua prática pedagógica, ator responsável para lidar com as diferenças expressa nos currículos das escolas e nos mais diversos espaços da produção do conhecimento.

Entende-se que o lugar da formação seja aquele em que seja permitido o professor se ver no processo educativo, que seja leitor da sua história, da multiplicidade de conhecimentos e mais do que um leitor seja gerenciador de informações, construindo seu conhecimento no tecido destas informações, que possa decodificar, compreender, analisar e interpretar.

Os cursos de formação de professores no Brasil têm passado por diversas modificações, a partir das grandes mudanças e exigências que vem ocorrendo

no cenário da educação, frente às transformações produzidas no mundo do trabalho. Nessa perspectiva há uma inquietação em se tratando do lugar desta formação, quando passamos a considerar as múltiplas redes em que este processo vem ocorrendo. Estamos hoje diante de um cenário em que vemos a descaracterização dos espaços de formação se acentuando na medida em que o tratamento aligeirado permeia as diversas iniciativas da esfera governamental, o que tem provocado grandes prejuízos em todas as ordens das sucessivas ações experimentadas por esta formação e pelo seu espaço de acontecimento. Para compreender melhor a situação exposta, Melo (2004,p.185) afirma que:

As políticas de governo recentes definiram para a formação de professores a redução dos saberes necessários ao exercício da docência a competências técnicas que não dão conta das necessidades de formação e especificidade do trabalho pedagógico, tendo em vista que se ressalta uma dimensão pragmática do fazer educativo, desconsiderando a reflexão e aprofundamento teóricos indispensáveis ao trabalho de quem lida com a prática pedagógica.

No tocante a essas ações destacamos os avultados programas de formação continuada nos bastidores das políticas educacionais, os quais, não podemos negar a importância dada, mas não podemos deixar de analisar as condições em que ora se apresentam, não só na sua originalidade acadêmica, mas toda uma ordem estrutural, conceitual, física e complexa em que se dá esse processo.

O interesse central desta investigação foi norteado pela inquietação em perceber se a formação continuada de professores da Rede Municipal Ensino de Remanso-BA, através da Rede UNEB-2000, tem contribuído para a prática pedagógica de seus docentes em relação ao ensino das séries iniciais do ensino fundamental. E para responder às inquietações, busquei a colaboração de docentes de escolas públicas distintas do município, ou seja, professores cursistas, docentes formadores da Rede UNEB-2000, Coordenadora do Programa Rede UNEB-2000 e equipe técnica da secretaria de Educação.

O estudo discutiu os impactos da formação continuada na prática pedagógica dos professores no município de Remanso, a partir dos estudos teóricos e das falas dos envolvidos nesse processo, no intuito de perceber até que ponto as formações tem conseguido dar conta de lidar com os desafios que

circunda o ensino nas séries iniciais, com vistas na superação de paradigmas que se arraigam as praticas docentes, e que dão muito trabalho para serem rompidos.

Afirmo isso por ter estado presente no processo de formação da Rede UNEB- 2000 no referido município, bem como, posteriormente visitas em algumas escolas, e ter mantido contato com muitos docentes desse seguimento, e ter percebido que embora as formações de professores sejam consideradas relativamente adequadas, a mesma ainda não tem provocado mudanças na proporção desejada e muitas conquistas já foram alcançadas, entretanto há que analisar todas as condições que são dadas não só na ordem estrutural, mas, na ordem da valorização profissional e pessoal que influenciará na mudança interior de cada professor.

A inquietação inicial em responder ao objeto desta pesquisa, era perceber o porquê de com tanta diversidade de recursos no Estado e nos Municípios e no oferecimento de tantas formações continuadas para os professores da Rede municipal de ensino do município de Remanso-BA, as práticas pedagógicas voltadas para o ensino não provocavam impactos esperados, não mudavam na mesma intensidade que a velocidade das informações e transformações que estas vinham ocorrendo.

Esta questão foi sendo compreendida inicialmente com as abordagens teóricas, aplicação de questionários, análise de documentos, entrevistas, aliado ao dialogo informal com os formadores, com professores cursistas, bem como as observações in lócus.

As observações in lócus, revelavam praticas diversas e não muito positivas, mas não é possível ser inovador todos os dias, mas quando conversávamos percebia essa convicção da necessidade de usar recursos pedagógicos nas aulas e a preocupação em não repetir aquelas aulas chatas e cansativas que viviam antes em práticas anteriores. Era sempre evidenciada, segundo uma das coordenadoras que as inovações no sentido do impacto das práticas docentes já galgavam um percentual interessante, no entanto, sabemos que ainda não é o desejado, e que infelizmente temos um quantitativo quase que equivalente segundo essa mesma coordenadora, que nos sinalizou esse grande desafio que

a formação de professores precisa enfrentar.

Me dei conta da complexidade do processo que me propunha estudar. Sendo múltiplas as variáveis que interferem na postura e práticas docentes, sendo impossível que as formações continuadas cheguem da mesma maneira para todos, até porque somos compostos de subjetividades, que se aliam as experiências de vida, por esses e outros motivos temos fatores que facilitam e outros que dificultam a manutenção das práticas em sala de aula, mas não foi o foco dessa pesquisa me aprofundar nessas questões, no entanto sei que as esperadas mudanças na educação não ocorrem dissociadas de questões sociais.

Os professores que participaram deste estudo levantaram alguns pontos que julgo pertinente tocar agora, já que não apareceram nas categorias, pois embora poucos tenham respondido o questionário, alguns declararam que as formações têm contribuído com a melhoria de suas práticas, e que esse mesmo quantitativo disse não mais ter problemas quando o assunto é trabalhar com práticas inovadoras e que suas práticas são condizentes com as evoluções da sociedade.

Diante das leituras, do que foi pesquisado e discutido, não poderia deixar de falar nas fragilidades da pesquisa, considerando o tempo de contato que tive com os professores, representando a SEDUC, na certeza que nenhum professor se auto afirmaria contrário aos padrões que a sociedade exige, principalmente de maneira escrita em um questionário para uma pesquisa, no entanto percebi em suas expressões e atitudes a tristeza quando dizia o tema da pesquisa, que eles diziam: logo prática pedagógica!!! Outro ponto que me assustou foi à grande quantidade de professores que não responderam o questionário. Senti-me tolhida até o último momento quando diziam: volte amanhã, volte semana que vem, e assim andei muito, e com pouco retorno. O que me deixou curiosa foi o fato de que os professores que se esquivaram de responder os questionários foram justamente alguns dos quais já tinha um maior contato com suas práticas, eles ficaram um tanto intimidados pela possível contradição que iria perceber, entre o escrito e o dito nas conversas informais.

Talvez tenha sido imaturo analisar apenas um município entre tantos outros que ofereceram a Rede UNEB, na perspectiva de mudanças e impactos no cenário da educação na Bahia, até porque as formações com caráter de

continuidade, voltadas para o ensino são consideradas recentes e como toda mudança na educação ocorre de forma extremamente morosa, não poderia ser diferente com as práticas de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental.

Percebemos que embora existam diferentes formas de se conceber formação de professores, é inegável que os professores encontram-se implicados nestes processos de mudanças que vêm se determinando sob modelos prontos, acabados e dominantes que parecem estar alheios as questões de ordem bem maior como as mudanças econômicas, sociais e ideológicas que tem afetado nosso modo de vida, isto porque, a materialização em que se concebe hoje a formação é camuflada através de programas, que entendam ser a grande dificuldade que temos de traduzir em uma verdadeira proposta que considere os valores dos saberes teóricos, a prática pedagógica como evolução às atividades de ensino e pesquisa.

As ações do programa de formação continuada proposta pela Rede UNEB-2000 aos professores pelas várias instâncias educativas, de diversas naturezas, não configuram um projeto articulado, pois são realizados de forma fragmentada, sem observar as articulações que poderiam ser dadas no contexto do coletivo, no sentido de tornar esses professores sujeitos de seu trabalho e participantes ativos.

Há a falta de um planejamento nesses programas de formação continuada, consubstanciado na verdadeira realidade em que está inserido este professor, de forma que ele se perceba nas relações entre o global e o local e que ele se sinta parte do processo dessa formação, com vistas ao desenvolvimento de práticas reflexivas.

Nesse entendimento, buscamos compreender as políticas de formação continuada da forma como tem sido concebida, que, apesar de não ser nenhuma novidade, vêm se proliferando de forma assustadoramente e causando estranheza àqueles que de fato tem um compromisso com educação.

Neste sentido, procuramos entender o discurso das instâncias governamentais que desconsidera toda a complexidade de articulação construída, contribuindo para questionamentos do que seja formação continuada

na perspectiva de mudanças que considere não só processos de socialização do homem com a sociedade, mas, sobretudo a dignidade deste profissional como um agente de mudanças e que por isso ele deve assumir um lugar de respeito e de valorização profissional.

Este estudo teve a finalidade de promover um momento de reflexão junto à todos aqueles interessados, no sentido de debatermos se de fato os programas de formação enviados pelo governo atende as reais necessidades do município.

Essa reflexão perpassa em entender a seguinte situação: se existem hoje mais de 8 mil professores formados pela Rede UNEB em todo estado baiano o que justifica o estado ocupar as ultimas posições na comparação com os demais estados e com o Distrito Federal, isto na educação e um percentual tão alto de analfabetismo, maior tempo médio de conclusão de cada série do ensino fundamental e ocupar a 25ª quinta posição no IDEB.

Os dados apresentados nas ultimas avaliações para reconhecimento de cursos, deixam claro que a Rede UNEB atingiu em boa parte seus objetivos. Embora uma pequena proporção dos professores-cursistas não tenha concluído o curso, ainda que se verifiquem algumas dificuldades com a linguagem e o conteúdo dos guias curriculares e, também, alguns desajustes de gestão em certos locais e momentos da implementação desse programa, tem trazido expectativas para o governo estadual e municipal, o que parece marcante no desenvolvimento de ações de grande porte como esta, que já atingiu mais de 8 mil professores.

Verificou-se no município de Remanso-BA que alguns dos professores/cursistas não só concluíram o curso, como se entrelaçou com suas vidas e experiências profissionais. Desse entrelaçamento deriva-se a efetividade e a possibilidade de um impacto que perdure no futuro desses profissionais. Os relatos, extraídos das entrevistas, em algum momento ilustram:

Como profissional seria hipócrita se dissesse que não cresci, pois passei a entender melhor o meu aluno, respeitando a individualidade de cada um, adquiri o hábito de ler mais, e obtive bons rendimentos na minha prática pedagógica com aulas mais dinâmicas. Aprendi a expor minhas idéias, enfim, foram vários conhecimentos obtidos. Tudo isso me leva a ter certeza que o curso tem sido de grande influência nessas mudanças e conhecimentos obtidos, creio que ao final do mesmo sairei

não só com um diploma, mas sim, como uma profissional qualificada convicta do que irei fazer. (PCA)

Quando falo desta afetividade e possibilidade de um impacto na prática pedagógica, já ensaiamos que somos capazes de fazer a provocação que vai gerar a mudança, ou seja, precisamos de programas de formação que viabilize o reconhecimento dos professores como atores centrais, reconhecendo os saberes dos quais são capazes de produzirem no exercício de sua profissão e mais ainda suas contribuições para o desenvolvimento institucional, com suas diferentes formas de ser.

Reporto-me mais uma vez ao programa Rede UNEB em Remanso-BA e observo que boa parte dos alunos-cursistas estão ocupando cargos de confiança (chefia, coordenação e direção). Mas a intenção, a finalidade do curso não era essa, pelo contrário, era formar e qualificar professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Será que o curso fugiu do seu real objetivo, se assim o for, qual a necessidade dele para os professores da série iniciais nos municípios baianos, considerando os índices já apresentados anteriormente.

Observamos que a realidade de 2001 para 2007 permanece da mesma forma, sem que muitos egressos tenha se ajustado em seu devido valor e reconhecimento profissional e o que caracteriza ainda essa passagem é ter algum convívio político, o que conta bastante para o município.

A intenção é compreender porque até então o referido município não dispõem de um plano de carreira para os professores, que venha inclusive dar sustentação a valorização profissional destes docentes. Porque professores foram deslocados para outras funções, quando poderiam estar em salas de aulas, renovando suas práticas?

Observamos que a estrutura das escolas também não mudou e aquela velha escola permanece e o velho professor acompanha, gerando daí muitas controvérsias sobre a formação, desestimulando o professor de fazer um trabalho comprometido com a formação de seu alunado.

Para quem de fato este programa se destina? Mais uma vez resgatamos

aqui a reflexão de que o programa em si trouxe a esperança de dias melhores para os professores cursistas do município de Remanso-BA, mesmo com toda a discriminação inicial, trouxe a realizações de sonhos e que estes passaram a se realizar enquanto sujeitos e cidadãos ativos. Sem dúvida que despertou a auto – estima, no entanto há muito que se fazer no sentido de que não basta apenas propor tipos de formação numa ordem técnica, pois estes só se sentirão fortalecidos quando se sentirem respeitados como profissionais e cidadão. Fontana (2000) afirma que quando o professor se sente qualificado, ele assume seu trabalho com dignidade.

Os professores entrevistados e até mesmo às respostas aos questionários, demonstraram a falta de conhecimentos teóricos, que dificultam inclusive a romper com alguns ranços da escola, das amarras com o ensino tradicional – tecnicista, que sempre tiveram como modelo em sua forma de fazer educação.

A proposta do curso Rede UNEB- 2000, desenhada em 1999 deixou lacunas no sentido de trazer para o cenário destes professores discussões teóricas que certamente embasaria a prática deste, a questão de conceituar melhor o sentido de formação docente, conceituar o próprio curso de pedagogia, conceituar o papel das universidades, enfim, faltou dizer qual de fato seria o papel deles diante de tantas mudanças no cenário da educação brasileira.

Não conseguimos tocar de fato nas maiores necessidades dos professores pesquisados, no sentido de ajudá-los a qualificar cada vez mais o processo de ensino aprendizagem aliada a sua prática pedagógica ou até mesmo inverter essa lógica de focar a aprendizagem dos alunos como base para a configuração do ensino.

Reconhecemos mais uma vez a importância do curso e da própria universidade no cenário baiano e no próprio município de Remanso-BA, mas há que se pensar uma forma mais autônoma e que não seja um programa vinculado a laços políticos e financeiros, pois, isto talvez seja o grande desajuste para os professores do município, saber que tem um fundo de investimento e derrepente ter que arcar com seu próprio bolso no custeamento de cursos de

formação e outras vezes nem sabe da existência deste tipo de financiamento.

Não podemos nos omitir sobre os tipos de formação que se propagam, pois reduzir o processo de formação é tirar o direito deste de estar pesquisando e de estar produzindo conhecimento, pois não aprendeu a estudar e também não há como ensinar. Da formação promovida de forma aligeirada, temos professores e alunos com enormes déficits de aprendizagem.

A política de formação descontextualizada não tem dado certo devido à quebra gigantesca de gestão municipal e na maioria das vezes não há nem mesmo, política de governo, quanto mais política de formação.

Há que se pensar outras formas de formação de professores que contextualize a necessidade de se tomar conceitos e noções que se concretizem em possibilidades de ações pedagógicas, sem perder de vista, a articulação dos movimentos que temos de mobilizar forças para se identificar no processo de formação e nele atuar com mais profissionalismo e atitudes.

Necessário se faz muita ação, estudos e reflexões. Os programas tal com vem acontecendo e mesmo apresentando boas intenções, porém não tem atingido seu objetivo. Faltam estudos, reflexões com profissionais competentes e com conhecimentos teóricos e básicos que possam suscitar questionamentos, a fim de uma análise de suas práticas.

As leituras para essa pesquisa, o cenário da pesquisa, as entrevistas, os questionários, as conversas informais e o seminário, proporcionaram muitas reflexões e que nos fez perceber que a problematização levantada a cerca dos impactos do programa de formação na prática pedagógica dos professores de Remanso-BA, não se constitui uma, minoria, a formação continuada da Rede UNEB deu resultado no sentido de ascensão social, já que estes passaram a ocupar cargos de confiança na secretaria de educação e foram deslocados para atuarem no ensino médio como coordenadores e até mesmo como professores.

Para outros, maioria na pesquisa, a vida continua da mesma forma que há sete anos, continuam na escola, a mesma de sete anos atrás, muitas, até sem

condições físicas de se trabalhar, sem muitas inovações, sem capacitações e sem estímulo. E o que parece ser mais agravante é a inexistência de uma política de crescimento profissional, portanto para muitos de nada adiantou a formação de “pedagogo” para que serviu? “Nosso salário nunca aumentou” (PCG); “Não fomos remunerados de acordo com esta formação, não mudamos de cargo, continuamos na escola primária” (PCE). “Estacionamos aqui, muita coisa já mudou na escola e na vida” (PCH).

Percebemos que os alunos cursistas esperavam bem mais dessa formação, inclusive pela titulação de pedagogo, eles almejavam uma vida melhor, além do crescimento profissional. Desejavam estar discutindo mais sobre a prática deles, adquirirem mais conhecimento, no entanto, se sentem isolados deste processo.

Esses professores cursistas, enquanto autores da educação continuam ausentes da elaboração de propostas no município. Não tiveram um acompanhamento sistemático de suas atividades, salvo aquelas que periodicamente já acontecia de acordo com o calendário estabelecido. Isso vale para a UNEB, que também não voltou para a promoção de discussões ou até mesmo de uma avaliação sobre o programa ofertado. Os alunos daquele município se sentem fora do contexto da universidade. “Foi bom só enquanto durou” (PCF).

A formação através da Rede UNEB, de um modo geral contemplou algumas dúvidas, mas não se consolidou numa formação de grande relevância e de múltiplas construções do conhecimento. Falta uma visão mais crítica do mundo, da educação, da política, da sociedade, que na verdade amortece o professor de suas sustentações teóricas na introdução de práticas inovadoras.

As alterações nas práticas destes professores a partir desta formação, foram a mínima possível, sendo necessário uma redefinição do programa e a incorporação das teorias pedagógicas, como instrumentos necessários para a superação das condições de trabalho em que se encontram os professores. É preciso discutir o tempo em que se dá essa formação, portanto, há necessidade de se pensar na integra o projeto de formação de professores da UNEB,

considerando a superação do caráter intensivo do curso.

Assim, a investigação atendeu ao objeto da pesquisa, no sentido de considerarmos que na maioria dos professores já tem sensibilidade de perceber a importância da formação no cenário da educação, no momento em que se conseguiu analisar algumas das contribuições e fragilidades desta formação continuada do município, no desenvolvimento profissional de seus professores, os alcances e limites, face aos sujeitos envolvidos neste processo de formação.

As inquietações advindas da minha vivência, observações, leituras dentro desse campo de interesse em específico, faz-me pensar que a temática é significativa, pois tem o potencial de provocar reflexões a respeito dos muitos dilemas que a profissão docente propicia. Espero que tenha conseguido trazer contribuições frente a esse que é mais um dos muitos desafios que nós Profissionais do Ensino temos para enfrentar. É um estudo que certamente se estenderá em outras dimensões.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalismo docente. In: VEIGA, I.P (Org) Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 2003, p.99 -122.

_____. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto Editora, 1996

ALVES-MAZZOTTI, Alda J; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método das Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2004.

ANDRÉ, Marli E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber, 2005.

ANFOPE. Documento Final. XII Encontro Nacional: Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. Brasília, 2004.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL, MEC. Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 1999.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN-4.024/61 Brasília: Senado Federal, 1961

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN-5.540/68 Brasília: Senado Federal, 1968

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN-5.692/71 Brasília: Senado Federal, 1971

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN - 9394/96 Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. MEC/CNE, Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002

BRASIL, MEC/CNE Resolução CNE/CP 2, de 18/02/2002.

BARRETO, R.G; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neo-liberais. In:

Oliveira,D.A (ORG). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhos docentes.Belo Horizonte: Autêntica.2003

BARROS, D. M. V. Educação a Distância e o Universo do Trabalho. Bauru: EUDSC, 2003.

BERNSTEIN,B. Pedagogia, controle simbólico e identidade. Madri: Morata,1998

BIANCHETTI, Roberto. G. Modelo neoliberal e políticas educacionais, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BIONDI, Aloysio. E quem avalia o MEC? Revista Educação, ano 26, n.219, p.54-55,jul.1999.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila A; DUARTE, M R (Orgs) Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CABRAL NETO, Antônio O; CASTRO, Alda M. A formação de professor nos contexto das reformas educacionais. In: YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NETO, Antônio (org). O Psicólogo e a escola. Natal: Edufm, 2000, p. 95-135.

CAMPOS,Roselane. Dados da pesquisa apresentado no XII Encontro Nacional: Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior. Brasília, 2004.

CANÁRIO,R. ECO: Um Processo Estratégico de Mudanças. In: Espinan,R; Canário, Rui (org). Uma Escola em Mudança com a Comunidade. Projeto ECO, 1968- 1992. Experiências e Reflexões. Lisboa:IIE,p.33-69,1994

CATANI, A M; OLIVEIRA, R. P. Constituições Estaduais Brasileiras e Educação. São Paulo: Cortez, 1993

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. Em torno da universidade de resultados e de serviços. Revista USP, São Paulo, n. 25, mar./maio, 1995.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

- CONTRERAS, J. Autonomia dos professores. São Paulo: Cortez, 1999
- _____. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, Messias. A educação nas Constituições do Brasil: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COSTA, Naly. L. FUNDEF e formação docente no município de Juazeiro-BA: uma visão de sindicalistas e gestores. Juazeiro 2007 (monografia).
- CUNHA, Maria I. O bom professor e sua prática. São Paulo: Papyrus, 1982.
- CURY, Carlos R.J. A questão da autonomia universitária. São Paulo. Revista Universidade e Sociedade, ano 1, n. 2, novembro 1991.
- _____. Desafios da educação escolar básica no Brasil. PUC-MG, 2001.
- _____. A educação na revisão constitucional de 1925-1926. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e educação, Porto Alegre, nº.4 p.41-61, 1991.
- ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e formação docente. In: NÓVOA, A. (org) profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1999.
- ESTRELA, M T. Perspectivas atuais sobre a formação de professores. Lisboa: Estampa 1997.
- _____. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. (Org.). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2003
- FALSARELA, Ana M. Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FÁVERO, Maria L. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSIM, M. C. (org.) Universidade no Mercosul. São Paulo: Cortez, 1994, p.149-77.
- _____. (Org.). A Educação nas Constituições Brasileiras. São Paulo: Cortez, 1996.

FONTANA, Roseli A. Como nos tornamos professoras? Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FLORES, M.A; CAETANO,A.P; SIMÃO, A,M. Contextos e processos de mudanças dos professores: uma proposta de modelo. Educ. Soc., Campinas, v.26,n.90,p.173-188,jan./abril.2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 8ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002

FREITAS, L.C. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? Jundiaí, 2000

GARCIA,C.M. Formação de professores: Para uma mudança educativa. Porto: Porto Ed.1999.

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

_____. Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas nas áreas. São Paulo:FCC/DPE,1996.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Os professores como intelectuais.Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

_____. Os professores como intelectuais públicos. In: MOREIRA A. F.; SILVA,T.T. (Org) Currículo, cultura e sociedade. São Paulo:Cortez,1988.

GOMES, C. A.; VERHINE, R. E. O financiamento do ensino público no Brasil: uma perspectiva político econômica. Caderno CRH, Salvador, BA, n. 24/25, p. 193-220,

GUARNIERI, M. R. (org). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da

docência. São Paulo: Cortez, 2000.

HETEKOWSKI, Tânia M. Políticas públicas educacionais e as influências neoliberais. In: MERCADO, Luis P; CAVALCANTE, Maria A. (org). Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: Edefal, 2007, p.143-157.

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

_____. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Formação docente e profissional. São Paulo: Cortez, 2000

_____. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JANNUZZI, G. S. O docente e a educação integradora. In: Bicudo, M. A; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs) Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: Ed. unesp, 1999.

KUENZER, Acacia (Org) Formação dos profissionais da educação: propostas de diretrizes curriculares. Fórum de Diretores de Faculdade de Educação, 1999.

KULLOK, Maísa B; MERCADO, Luis P. (org). Formação de professores: política e profissionalização; Maceió: Edefal, 2004.

_____. Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus? São Paulo: Anhembi, 2000.

KRAMER, Sônia. Por entre as pedras, arma e sonho na escola. 1993. São Paulo: Ática, 1993.

LEFEBVRE, Henry. Lógica formal/lógica dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983

LIMA, E.F. O curso de pedagogia e a nova LDB: vicissitudes e perspectivas. In: LAZZARI, Raquel L. (org) Formação de educadores: desafios e perspectivas. UNESP, 2003, p.185 -187.

LOYOLA, Maria G. Profissionalização docente. Seminários sobre formação

docente em sala de aula: Maceió: PPGE/UFAL, 2006

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 24 a 28 de setembro de 2000.

MARIN, Alda J (org). Educação continuada: reflexões alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara M. (orgs) Concepções e práticas de formação de professores-diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p.57-73 (Trabalhos apresentados no XI Endipe- Goiás, 2002)

MARTINS, Vicente P. Constituição e educação: análise evolutiva da educação na organização constitucional do Brasil. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1996.

MEC.SEB. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais. Brasília;MEC,2006.

MELO, Adriana A. A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004

MELO, Kátia M. As políticas recentes para a formação dos professores da educação básica no Brasil. In: MERCADO, Luis P; KULLOK, Maisa B. (org) Formação de professores: política e profissionalização. Maceió: Edufal, 2004.

MELLO, Guiomar N. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia clássica. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH,S.(Org.). Textos em Representações Sociais. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 89-111.

MONLEVADE, J. Educação pública no Brasil: contos & descontos. Ceilândia, DF: Idea, 1997.

- _____. Educação brasileira: contos & descontos. Ceilândia: Idea, 2001.
- MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.
- NORONHA, M.M. Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, Mestrado Interinstitucional. Belo Horizonte, UFMG/UNIMONTES.2001.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. As organizações escolares em análise. 2. ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- _____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (org). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. Profissão professor. Portugal: Porto, 1999.
- _____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (org). Vidas de professores. 2ª .ed. Porto: Porto Ed, 2000.
- _____. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.
- NUNES, Célia M. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. São Paulo, Educação e Sociedade v.22, n.74 p.1-13, Abril/2000. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em 12 dez 06
- NUNES, I. B.: RAMALHO, L. R. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. São Paulo: Uninove, vol.7,n.1,jun/2005,p.87 –111.
- PÉREZ GÓMEZ, I. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, Antonio (org.) A formação do professor como profissional reflexivo. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor:

profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Art med, 2000.

_____ Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saber da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação de São Paulo, v.22. n.2 p.72-89 jul. /dez.1996.

_____ ANASTASIOU, L. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTELA, C.D.P. Saberes docentes na formação inicial de professores para o ensino de Ciências Físicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação, UFPR. Curitiba, 2009

PORTO, Yeda S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org). Educação continuada: reflexões alternativas. Campinas: Papyrus, 2000.

RODRIGUES,J. A Educação Politécnica no Brasil. Niterói: EdUFF, 1998.

ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SACRISTÁN,J.G. Conscincia y accion sobre la práctica como libertación profesional de los profesores. Jornadas sobre Modelos y Estrategias en la Formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE.Universidade de Barcelona,1990.

SANTANA, M. M. A proposta de Cotas para negros/as na Universidade Federal de Alagoas: contemplando a raça e o gênero. In: Nilma GOMES, Nilma L. Tempos de Lutas: as ações Afirmativas no contexto brasileiro (org). Brasília: Ministério da Educação.Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SANTOS, Lucíola. Problemas e alternativas no campo da formação de

professores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.72, n.172, p.318-334. set./dez. 1991

SCHAFER, R. M. Ear cleaning. BMI Canada. 1967

SCHON, Donald. A educação e o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.77-92

_____. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

SILVA, Carmem S. Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia política e na política. In: GENTILI, P; SILVA, T. (org). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 11-29.

SOARES, Maria. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez 2000.

.TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

TOMMASI, Livia de; WARDE, M. J; HADDAD, S. (org). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMAS, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

UNEB/ PROGRAD. Projeto do Curso Rede UNEB 2000. Salvador: UNEB, 1998

UNEB/ PROGRAD. Projeto do Curso Rede UNEB 2000. Salvador: UNEB, 2002.

VASQUEZ E. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro 1993.

VEIGA, Ilma P.; CUNHA, M I. (org) Desmistificando a profissionalização do

magistério. Campinas: Papirus, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. “Educação e gestão: extraindo significados da base legal”
In: SEDUC. Novos paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: Edições SEDUC,
2005, p. 07-26.

WALLERSTEIN, I. O sistema mundial moderno – O mercantilismo e a
consolidação da economia-mundo europeia, 1600-1750. Vol. 2. Porto:
Afrontamentos, 1996.

WARDE, M. J. Formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar,
N. Educação e transição democrática. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores
Associados, 1987, p.73-91

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e método. 2 ed. Porto Alegre:
Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário, seus protagonistas.
Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M; BARBOSA, Raquel L. Formação de educadores:
desafios e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2003.

_____. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa,
Educação, 1993.

ANEXOS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - CONSEPE

RESOLUÇÃO N.º 190/98

Aprova a proposta de "Programa Intensivo de Implantação de Licenciaturas para a formação de professores em exercício no magistério da rede pública de ensino".

O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO-CONSEPE da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, no uso de suas atribuições, tendo em vista o que consta no ~~Processo nº 060.970/98 - Proposta de Implantação da Licenciatura em Ensino~~ e após deliberação da Plenária, em sessão desta data,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o Programa Intensivo de Licenciaturas para a formação de profissionais em exercício no magistério da rede pública de ensino.

PARÁGRAFO ÚNICO - Os projetos pedagógicos referentes ao curso serão elaborados e aprovados pelos Departamentos interessados, considerando as suas especificidades e as necessidades da comunidade pleiteante.

Art. 2º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 20 de março de 1998

Luiz Alves do Sacramento
Presidente do CONSEPE

| | |
|-----------|---------|
| PUBLICADA | EM |
| D. O. | PAG. 36 |



SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PUBLICADO NO D. O.
de 06/11/98
Ass. GMS

RESOLUÇÃO Nº CEE - 085/98
Autoriza o Programa de Implantação de Cursos Intensivos de Graduação para docentes em exercício na Universidade do Estado da Bahia - UNEB- Salvador e da outras providências;

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições, conferidas pela Lei Federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 10, inciso IV e tendo em vista o Parecer nº CEE-123/98, exarado no Processo CEE-488/98,

RESOLVE:

Artigo 1º - Autorizar o Programa de Implantação de Cursos Intensivos de Graduação para docentes em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental da rede oficial de ensino, na Universidade do Estado da Bahia, pelo prazo de 02 anos, a partir do início dos cursos.

Parágrafo 1º - Os Cursos de que trata o Caput deste artigo, serão desenvolvidos nos municípios das microrregiões de abrangência dos Campi da UNEB.

Parágrafo 2º - O projeto específico de cada curso/cidade será encaminhado ao Conselho Estadual de Educação para efeito de registro, acompanhamento e avaliação.

Artigo 2º - A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Salvador, Sala Alexandre Leal Costa, em 05 de outubro de 1998.


Cons. José Rogério da Costa Vargens
Presidente/CEE

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

PARECER Nº CEE - 123/98

| | | |
|----------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| RESSADO Universidade do Estado da Bahia- UNEB | | |
| OBJETO Programa de Implantação do Curso Intensivo de Graduação | | |
| ELABORADOR Consa. Maria Conceição Costa e Silva | | |
| Elaborado pelo Conselho Pleno | Câmara de Educação Superior | Sessão de 28 /09 /98 |
| 05 / 10 / 1998 | | Proc. CEE - Nº 488/98 |

1. Relatório

A Reitora da Universidade do Estado da Bahia – UNEB encaminha a esse Conselho para análise e autorização o projeto do **Programa de Implantação de Cursos Intensivos de Graduação**.

O Programa proposto visa atender professores da rede pública de ensino, atuante nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É um programa intensivo de graduação – licenciatura plena, a ser desenvolvido nos municípios das microrregiões de abrangência dos Campi da UNEB.

2. Fundamentação

A fundamentação legal da proposta esta baseada na Lei 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/96 e na Resolução nº 190/98 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE da UNEB.

2.1. Dados da Mantenedora

A Autarquia Universidade do Estado da Bahia, foi criada pela Lei Delegada nº 66 de 1º de junho de 1983, autorizada em 17 de julho de

1986 – Decreto Presidencial nº 92.937 e reconhecida em 31.09.97. Em 10.09.97 o Governo da Bahia reestruturou as Universidades Estaduais através da Lei 7.176/97. Em consequência desta reestruturação a UNEB passou da estrutura ternária para a binária e hoje, multicampi que é desde sua criação, dispõe de 15 campi, 20 departamentos e 04 núcleos de ensino superior.

Atualmente oferece 22 cursos de graduação e 20 habilitações que preenchem as 2.465 vagas anuais.

3. Do Programa

3.1. Justificativa

Na justificativa da implantação deste Programa destacam-se:

- crescente demanda do ensino superior, relacionado à necessidade de uma melhor qualificação profissional;
- a complexidade que o nível básico moderno vem apresentando para acompanhar o desenvolvimento tecnológico;
- a necessidade da interiorização do ensino superior e atendimento a demanda reprimida de indivíduos que, pelas condições de trabalho e de família, não poderiam se deslocar para os grandes centros urbanos.

Ainda na justificativa a UNEB invoca a sua qualidade de Universidade multicampi, voltada sobretudo para o interior; cujo papel preponderante é a formação do profissional da educação.

3.2. Objetivo

- a) Atender à demanda da educação superior, nas redes de ensino oficial integrantes das microrregiões onde estão sediados os departamentos da UNEB;
- b) graduar docentes que atuam na educação básica dos Sistemas de Ensino, atendendo a carência de profissionais;

10. Metodologia

Os planos de ensino devem se orientar pelos mesmos princípios metodológicos e didáticos que se espera que o professor/aluno (discente) seja capaz de colocar em prática.

A relação teoria-prática deve ser um referencial básico através do trinômio reflexão-ação-reflexão.

Uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação, orientando o professor/aluno (discente) para a sua práxi em sala de aula.

A prática das escolas do sistema educacional básico deve ser tomada como referencial, a fim de garantir uma adequação à realidade na qual o professor/aluno vai intervir profissionalmente.

11. Avaliação

O processo de avaliação será discutido com o professor/formador (docente) e o professor/aluno (discente).

Objetivando uniformizar o processo avaliativo o projeto apresenta um roteiro com as seguintes características:

- verificação de aprendizagem abrangendo os aspectos de assiduidade, aproveitamento e será feita por disciplina, semestralmente.
 - assiduidade – frequência mínima de 80%
 - aproveitamento – será considerado aprovado o professor/aluno que obtiver média mínima de 7,0 (sete), numa escala de 0 a 10, em cada disciplina.

Apreciação

Analisando a proposta verificamos que a UNEB no cumprimento do seu papel de formador do profissional da educação, além de outros, demonstrou sensibilidade e comprometimento no cumprimento do que determina a Lei 9394/96 no que se refere à qualificação do professor em serviço.

9. Currículo

O currículo apresenta a seguinte estrutura:

Conhecimentos Estruturantes:

- . Psicologia
- . Sociologia
- . Antropologia
- . Filosofia

Áreas de Ensino:

- . Língua Portuguesa
- . Matemática
- . História

- . Geografia
- . Ciências Naturais
- . Arte e Educação
- . Jogos e recreação
- . Didática
- . Prática Pedagógica
- . Seminários Temáticos e
- . Informática na Educação

Observação

As disciplinas terão suas ementas elaboradas pelos docentes (professor/formador) juntamente com os discentes professor/aluno, tendo como orientação as diretrizes definidas nos **Parâmetros Curriculares Nacionais**, publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto (vide págs. 42 a 55 da proposta).

9.1 Integralização Curricular

| | |
|-------------------------------------------------------------------|---------------|
| - Disciplinas do Conhecimento Estruturante | 510h |
| - Disciplinas das Áreas de Ensino (teoria e práticas pedagógicas) | 900h |
| - Ação Docente Supervisionada (estágio) | 1080h |
| - Seminários Temáticos | <u>180h</u> |
| Total | 2.670h |

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Prezado(a) Professor(a),

Gostaria de contar com a sua valiosa colaboração, no sentido de responder ao questionário anexo, cujos dados a serem coletados servirão de base para a minha pesquisa de mestrado que tem como objetivo investigar “Impactos da Formação Continuada de Professores Egressos do Programa REDE – UNEB – 2000, na prática pedagógica no Município de Remanso - Ba.”

Oportunamente, asseguro-lhe que sua identidade será preservada, comprometendo-me, também, de disponibilizar minha dissertação, em forma eletrônica, assim que ela for defendida.

Muito grata,

Francineide Santana Silva
Mestranda em Educação Brasileira pelo CEDU/UFAL
(74)3611-4430 (74)8805-6336
Francy.santana@uol.com.br

ANEXO – VI

QUESTIONÁRIO

Nome
(optativo): _____

Idade () Sexo: F () M ()

Instituição: _____

I. Dados referentes à sua formação acadêmica:

- 1) Curso(s)
() Pedagogia Instituição: _____
() Letras Instituição: _____
() Outro(s) Qual(is): _____

Instituição: _____

- 2) Curso(s) de pós-graduação realizado(s)

() Especialização
Área: _____ Instituição: _____

() Mestrado
Área: _____ Instituição: _____

() Doutorado
Área: _____ Instituição: _____

- 3) Quanto a sua escolaridade inicial (ensino médio) em que ano se deu sua conclusão?

- 4- Há quanto tempo está exercendo o magistério?

5- Por que você escolheu o magistério como profissão?

6- Depois de sua formação acadêmica no programa Rede-UNEB, existe hoje, outra função que você desempenha no magistério além dos primeiros anos do ensino fundamental? Se for sim, Qual?

II. Dados referentes à formação de professores e a prática pedagógica exercida.

1) Como você se vê na Instituição em que trabalha?

2)- Qual foi sua expectativa em relação ao Programa de formação REDE-UNEB-2000?

2) A formação recebida no Programa REDE-UNEB deu sustentação à sua prática pedagógica no período do curso dentro das condições recebidas?

3) A carga horária exercida é suficiente para que o professor desenvolva no aluno uma prática pedagógica discursiva, eficaz e condizente ao exercício do magistério? Por quê?

4) Considerando sua formação acadêmica no Curso da Rede – UNEB - 2000, a prática pedagógica é vista pelo professor:

() como a mais importante do curso

() como a menos importante do curso

-
- 11) A linguagem da prática pedagógica está alicerçada na incorporação de mudanças no cotidiano do professor, ao fator tempo e as condições rotineiras de trabalho. Nesse sentido, há uma preocupação com a preservação dessa linguagem? Por quê?

III. Dados referentes à prática pedagógica do professor de Ensino Fundamental:

- 1) Ter formação em Pedagogia facilita a prática pedagógica do professor que atua com as séries iniciais do ensino fundamental? Por quê?

- 2) Se você tivesse que identificar o elemento, componente ou fator mais relevante para que um professor dê conta de sua prática pedagógica em da sala de aula, qual seria esse elemento? Por quê?

- 3) Que tipo de material didático você utiliza com mais frequência em sua prática pedagógica? *(numere pela ordem de uso, deixando em branco aquele que nunca foi usado, se for o caso)*

- () livro didático
() material com áudio (fita, DVD)
() apostilas
() ilustrações
() Outros. Favor especificar _____

- 4) Quanto aos recursos didáticos trabalhados e facilitação de sua prática pedagógica, a Instituição:

- () dispõe de vários tipos
() dispõe do mínimo necessário
() não dispõe
() dificulta um pouco a reprodução de apostilas

- 5) A metodologia que você utiliza, considerando o objetivo de sua prática pedagógica:

- () sofre alteração a cada semestre, porque descobre a ineficiência dela no período anterior
() sofre algumas alterações a cada semestre, para atender a novas demandas
() sofre alteração durante o semestre, se for preciso

() não sofre alteração desde que começou a atuar como professora, porque tem respostas positivas

6) Em geral, que metodologia você adota para sua prática pedagógica?

7) Quando você começou a ensinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental:

- () teve algumas dificuldades que hoje não tem mais
() teve dificuldades que persistem até hoje
() não teve dificuldades no início, mas agora elas estão surgindo
() nunca teve dificuldades

8) Você tem trocado experiências sobre práticas pedagógicas com outros professores, ou com outras escolas de ensino fundamental e até mesmo com instituições de ensino superior?

- () Sim
() Não, porque me falta tempo
() Às vezes
() Não os conheço

9) Em que sentido o Curso de formação REDE-UNEB, contribuiu para seu crescimento pessoal, profissional e sua prática pedagógica?

10) Antes de sua formação acadêmica pelo programa Rede UNEB, quais tipos de leituras você tinha preferência?

- () romance
() revistas periódicas
() livros didáticos
() revistas direcionadas a educação
() gibis
() nenhum tipo de leitura

11- Você tem expectativa de fazer outros cursos em nível superior que não seja o REDE- UNEB, se for sim, qual? e por quê ?

12- No que diz respeito à sua formação acadêmica, você pretende continuar seus estudos? Por quê?

13- Quanto à sua formação oferecida pelo Programa Intensivo de Graduação REDE-UNEB, você tem algo a acrescentar?

14- Qual a média de sua participação em eventos relacionados a educação do tipo: seminários, congressos, oficinas, semanas pedagógicas, mini – cursos e encontros?

- 01 vez por ano
- 02 vezes por ano
- 03 vezes por ano
- de 06 em 06 meses
- nunca participou

15- Do ponto de vista profissional, o contato com a prática pedagógica instituída no programa de formação REDE- UNEB, enriqueceu seus conhecimentos? De que forma?

16- De que forma você avalia seu desenvolvimento na sua formação acadêmica, vivenciada através do programa de formação REDE- UNEB?

* CATEGORIA - significa: claro, explícito, terminante.

* LINGUAGEM – Tudo que serve para expressar idéias, sentimentos, etc.

OBS: Importante que os senhores professores-cursistas do programa de formação, licenciatura plena em pedagogia REDE-UNEB-2000, se sintam parte dessa pesquisa, no sentido de responder as questões com muita clareza e assim podermos estar colaborando para o pensar de novas propostas de formação docente.

O meu muito obrigado a vocês professores!!!!!!!!!!

ANEXO-VII**ENTREVISTA ESTRUTURADA COM ALUNOS EGRESSOS DO PROGRAMA REDE UNEB – 2000**

- 1-O que foi o programa de formação Rede UNEB- 2000 para você?
- 2- O que mudou em sua vida após a formação recebida pelo programa Rede UNEB?
- 3- O que mudou em sua prática pedagógica, considerando o antes e o depois de sua formação?
- 4- Você considera que a sua formação no programa Rede UNEB- 2000, tem ajudado, ou melhor, facilitou a sua prática pedagógica em relação a aprendizagem e até mesmo a motivação dos alunos em permanecerem na escola?
- 5- De que forma sua ação pedagógica é influenciada pela formação que você teve no programa Rede UNEB 2000?
- 6-Se você pudesse mudar alguma coisa na sua prática pedagógica, o que você mudaria?
- 7- Atualmente qual a sua expectativa frente a sua prática pedagógica
- 8- Qual tem sido o seu método de ensino adotado em sala de aula, após sua formação? Ou isso não contribuiu?
- 9- Como você vê a formação continuada no contexto atual?
- 10- Em sua opinião, qual é a melhor forma de desenvolver a aprendizagem de seus alunos?
- 11- Em relação às condições de trabalho na escola/ e ou sala de aula, mudou alguma coisa após essa formação?
- 12- Como você vê o currículo adotado na escola? E em relação ao planejamento de ensino, como se dá?
- 13- Qual a concepção de ensino – aprendizagem?
- 14- Quando você participou do programa rede UNEB -2000, você atuava com as séries iniciais? Você continua atuando com as séries iniciais?
- 15- O que falta para melhorar a qualidade de ensino no município?

ANEXO-VIII

ENTREVISTA ESTRUTURADA COM PROFESSORES DO PROGRAMA REDE UNEB – 2000

1-O que foi o programa de formação Rede UNEB 2000 para você? E qual a sua participação?

2- O que mudou em sua vida após a sua participação neste programa rede UNEB 2000?

3-O que você achou da proposta pedagógica do programa Rede UNEB 2000?

4- De que forma você avalia a sua participação na rede UNEB 2000?

5- Se você pudesse mudar alguma coisa na proposta de formação, como por exemplo, a Rede UNEB 2000, onde você teve uma experiência, o que você mudaria?

6- Atualmente qual a sua expectativa frente aos programas de formação que tem o perfil da Rede UNEB 2000?

7- Do ponto de vista profissional o contato com o programa Rede UNEB 2000, enriqueceu seus conhecimentos?

8- Em relação às condições de trabalho na escola/ e ou sala de aula, mudou alguma coisa após suas observações no contexto da formação?

9- Qual a sua concepção sobre os programas de formação docente?

10- Em sua análise, qual a contribuição da Rede UNEB 2000 para a formação dos professores do município de Remanso/ BA?

11- O que falta para melhorar a qualidade do ensino no município de Remanso/ BA?

ANEXO-IX

ENTREVISTA ESTRUTURADA COM COORDENADORES DO PROGRAMA REDE UNEB – 2000

- 1-O que foi o programa Rede UNEB 2000 para você? E qual a sua participação?
- 2-O que mudou em sua vida após a sua participação neste programa Rede UNEB 2000?
- 3-O que você achou da proposta pedagógica do programa Rede UNEB 2000?
- 4- De que forma você avalia a sua participação na rede UNEB 2000?
- 5- Se você pudesse mudar alguma coisa na proposta de formação, como por exemplo, a Rede UNEB 2000, onde você teve uma experiência, o que você mudaria?
- 6- Atualmente qual a sua expectativa frente aos programas de formação que tem o perfil da Rede UNEB 2000?
- 7- Do ponto de vista profissional o contato com o programa Rede UNEB 2000, enriqueceu seus conhecimentos?
- 8- Em relação às condições de trabalho na escola/ e ou sala de aula, mudou alguma coisa após suas observações no contexto da formação?
- 9- Qual a sua concepção sobre os programas de formação docente?
- 10- Em sua análise, qual a contribuição da Rede UNEB 2000 para a formação dos professores do município de Remanso/ BA?
- 11- O que falta para melhorar a qualidade do ensino no município de Remanso/ BA?