

MARISA VALÊNCIA GONÇALVES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA:
UMA ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS E NECESSIDADES DOS PROFESSORES**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico, Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Maria Michelotto

CURITIBA

2006

Dedico este trabalho aos educadores da Prefeitura Municipal de Curitiba, que apesar das dificuldades e limitações, continuam na caminhada por uma Escola Pública de qualidade.

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar a Deus, autor e consumidor de todas as coisas. Senhor da minha vida. Deus maravilhoso, poderoso, rico em graça e amor. A Ele toda honra e toda a glória.

À professora Regina, minha orientadora, agradeço pela paciência, pelo carinho, pelo exemplo humildade e ética profissional.

Ao professor Gracialino, que sempre esteve pronto a ajudar e a esclarecer as dúvidas que surgiram no caminho.

Às amigas e irmãs Ana, Ciomara, Luciane, Maria José, Mirian e Simone que (com suas orações e apoio) me incentivaram, e com quem tantas vezes partilhei as dificuldades e conquistas.

Quero agradecer, ainda, a fundamental colaboração das pessoas que concederam ser entrevistadas e, também, daqueles que me auxiliaram na obtenção das informações sobre o assunto estudado.

À amiga Eloísa, companheira de idas e vindas, e de momentos especiais compartilhados no decorrer do curso.

Aos meus pais, Innocêncio e Nássara, trabalhadores, que me ensinaram o respeito pelo ser humano, e a caminhar com dignidade.

Aos meus filhos, Vinícius e Maria Paula, herança do Senhor na minha vida, que apesar da pouca idade, compreenderam os momentos de ausência dedicados ao estudo.

Ao Nelo, meu marido, companheiro e amigo, pelo apoio, pelo ânimo e valiosa colaboração (na organização final do trabalho), pois foi quem mais de perto, acompanhou todos os momentos de desânimo e de alegria.

A todos, muito obrigada!

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I	
A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA BRASILEIRA.....	11
CAPÍTULO II	
A FORMAÇÃO CONTINUADA NO QUADRO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	24
CAPÍTULO III	
A EDUCAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA NA PERSPECTIVA DE SEUS PROFESSORES.....	32
CONCLUSÃO.....	56
REFERÊNCIAS.....	62
ANEXO.....	67

RESUMO

Este trabalho tem por tema a Formação Continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A partir de constatações próprias do dia-a-dia de trabalho verificaram-se algumas insatisfações referentes à qualificação em serviço ofertada aos docentes. Partiu-se dessas observações para uma análise mais aprofundada de como está ocorrendo este momento de formação profissional tão indispensável, e, ao mesmo tempo detectar as perspectivas e necessidades dos professores nesse processo. Primeiramente, por entender que a realidade analisada insere-se num contexto público, fez-se uma análise da educação no sistema político e econômico atual. Em seguida o tema é apresentado através de um panorama sintético e geral das políticas públicas no Brasil. Finalmente, por meio das informações coletadas analisou-se o processo atual de aperfeiçoamento profissional na perspectiva dos professores. Cabe considerar ainda, que este foi um estudo inicial que necessita de maior aprofundamento.

Palavras-chave: formação de professores, formação continuada, políticas públicas,

ABSTRACT

The theme in this paper is the Continuous Education of teachers in the Municipal Teaching System of Curitiba. From personal observations of the day-to-day teaching chores, a certain amount of dissatisfaction regarding the qualifying services presented to the teachers was noted. As of these observations, a more detailed analysis was initiated to verify how such indispensable professional moment is occurring, as well as to detect the perspectives and needs of teachers undergoing the process. Firstly, because the focused reality is within a public context, an analysis of education in the present political and economic system was undertaken. Following, the theme was presented through a synthesized and general overview of the public policies in Brazil. Finally, with the information gathered, an analysis of the present professional capacitating process was done from the teachers' perspectives. We must also take into consideration that this is an initial study, which needs to be seen into with more depth.

Key Words: teacher's capacitation, continuous education, public policies

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema a Formação Continuada dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Este não é um assunto atual, nos últimos anos esta temática tem desencadeado vários estudos e discussões entre educadores preocupados em contribuir com uma educação pública de qualidade. Há um consenso entre a maioria dos envolvidos no processo educacional, de que a escola contemporânea apresenta muitos desafios./Hoje os professores se vêem forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de sua função, e paralelo a isso, uma diversidade cada vez maior de situações na sala-de-aula. Mas, será que o professor está recebendo uma Formação Contínua, que atenda as suas necessidades cotidianas?/

Como professora da Rede Municipal de Ensino, senti-me desafiada a investigar e analisar este tema, porque muitas questões relacionadas à Formação Continuada me inquietavam. Essas questões sempre surgiam quando eu participava dos cursos de qualificação em serviço e percebia que havia uma distância entre o que era proposto nos programas de Formação Continuada, e o que de fato ocorre na escola. Sentí a necessidade de investigar esse processo, do ponto de vista dos professores, para compreender quais são as nossas reais necessidades e expectativas, e como compreendemos esse processo tão indispensável para a nossa profissionalização.

O estudo deste processo se deu através de uma pesquisa qualitativa. Para CHIZZOTTI (2000, p. 104), a pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios

pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los. Segundo o mesmo autor (2000, p. 79), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

No decorrer da pesquisa, para conhecer mais de perto a questão da Formação Continuada do ponto de vista dos professores e de suas condições objetivas de trabalho, realizei, com vistas a estruturar este projeto de pesquisa, 08 (oito) entrevistas (ver roteiro em anexo), que segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 09), permite maior aprofundamento das informações obtidas. A entrevista apresentou na primeira parte questões que investigavam formação, área e tempo de atuação; e na segunda parte a compreensão desse sujeito sobre Formação Continuada, suas expectativas e necessidades. As entrevistas foram realizadas com profissionais de diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino.

Foram entrevistadas também duas representantes do Setor de Capacitação, com o intuito de se fazer uma análise do documento escrito contendo a proposta de Formação Continuada. Mas, a informação que obtive foi de que esse documento não existe. Sendo assim, as informações aqui apresentadas sobre a proposta da Rede Municipal de Ensino para a qualificação em serviço estão embasadas na fala das respectivas coordenadoras do Setor de Capacitação.

Para LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 33), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. É uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha

um papel importante não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas.

Entendendo a necessidade de delimitar o período analisado, resolvi abordar essa proposta na atualidade, e, como ela está inserida numa Rede Pública, achei importante analisar a educação no sistema político e econômico atual. Sendo assim, o primeiro capítulo apresenta uma visão geral do capitalismo, neoliberalismo, políticas educacionais, e, como a educação no Brasil se insere nesse contexto.

No segundo capítulo, antes de apresentar a análise das entrevistas, achei necessário detalhar a Formação Continuada no Brasil, mostrando um panorama sintético e geral das políticas públicas de Formação de Professores.

Por fim, com o término das 08 (oito) entrevistas, reuni um conjunto de informações que apresentaram uma rica contribuição para a efetivação dessa pesquisa, e que estão expostas no terceiro e último capítulo. Nesse processo foram confrontadas informações coletadas sobre o assunto, e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Neste sentido LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 05), definem o papel do pesquisador como o de veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É através do trabalho do pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer.

Para FREIRE (1999, p. 32):

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

Em vista do exposto, o presente trabalho tem os seguintes objetivos:

- Investigar qual a perspectiva que professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba apresentam sobre o seu processo de Formação Continuada.

- Verificar até que ponto as expectativas e necessidades dos professores entrevistados estão sendo atendidas.

Tenho claros os limites deste tipo de pesquisa, uma vez que se trata de um trabalho monográfico. Entretanto, entendo que ele contribui com alguns dados significativos que poderão ser aproveitados para um futuro aprofundamento.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA BRASILEIRA

O ambiente escolar é um espaço de socialização dos mais diversos saberes e experiências, um dos responsáveis pelo crescimento da análise crítica da sociedade. É um espaço que vai além da formação para a vida e para o mundo do trabalho. Mas, como está organizada esta sociedade da qual a escola faz parte?

São muitos os avanços na área da ciência e da tecnologia nos dias atuais, que possibilitam várias transformações. Mas, ao mesmo tempo, o que se vê é o aumento das desigualdades, transparecendo uma sociedade injusta, de classes, e com interesses antagônicos.

Diante desse contexto, é importante entender a sociedade capitalista em que se vive, buscando compreender as relações sociais, econômicas e políticas que a determinam, e as contradições presentes, bem como as possibilidades latentes, visando às transformações necessárias.

A sociedade capitalista se desenvolveu historicamente tendo por base a produção de bens materiais (mercadorias) voltada à obtenção de lucro. Este não é um processo natural, só se realiza na medida em que uma determinada classe social - classe hegemônica - detentora do capital e dos meios de produção, explora a força de trabalho de outra classe social - classe trabalhadora - e desapropria esta classe, material e culturalmente, dos bens que ela própria produz. Aparentemente é uma relação simples de troca de mercadorias, mas constitui relações de exploração e dominação, pois cada mercadoria produzida esconde relações sociais de desigualdade

(SOARES, 2003, p. 26). Neste modelo de sociedade, o capital se reproduz constantemente por meio da relação direta da produção de valor, sendo possível somente por meio da exploração do trabalho humano.

A idéia que fundamenta o capitalismo é que ambos, trabalhador e capitalista, estão em igualdade de condições quando estabelecem o contrato de trabalho, são livres para vender e comprar mercadorias. Esta idéia de liberdade difundida pela ideologia liberal, vinculando-a ao conceito de propriedade estabelecido na sociedade capitalista, é bem explícita por SAVIANI (1994):

A noção de liberdade, como princípio do modo de organização da sociedade moderna, que está caracterizada na ideologia do liberalismo significa que cada um é livre para dispor de sua propriedade. É uma sociedade de proprietários livres. Considera-se o trabalhador como proprietário da força de trabalho e que vende essa força de trabalho mediante contrato celebrado com o capitalista. Isto rompe com o caráter servil da Idade Média. A sociedade moderna arranca o trabalhador do vínculo com a terra e o despoja de todos os seus meios de existência. Ele fica exclusivamente com sua força de trabalho, obrigado, portanto, a operá-la com meios de produção que são alheios. É nesse sentido que Marx, em O Capital, faz referência a esta libertação que a sociedade capitalista opera e que o faz em dois sentidos: o trabalhador se converte em trabalhador livre porque desvinculado da terra, livre porque pode vender sua força de trabalho, mas também porque é despojado de todos os seus meios de existência. A liberdade posta num sentido contraditório, duplo, aparentemente positivo - livre para dispor da sua força de trabalho - mas também no sentido negativo na medida em que é desvinculada dos seus meios de existência (p.155).

Essa fase atual do capitalismo que concebe o homem e a sociedade como sujeitos e produtos da construção da livre concorrência é denominado neoliberalismo, que é o velho liberalismo metamorfoseado. Seus portadores são os setores ligados à exportação, os representantes das multinacionais e as forças políticas que encamparam o discurso da modernização tecnológica. Todos eles querem a homogeneidade do espaço econômico.

Na prática, os efeitos desse sistema têm sido perversos, como se observa no desemprego estrutural crescente, no emprego precário, no subemprego, na fome, na miséria e nas diferentes formas de marginalização.

A partir deste quadro, BOFF (2000), aponta que “na condição de país socialmente injusto, marcado por gritantes desigualdades e pesada exclusão social das grandes majorias, a falta de investimentos oficiais em políticas públicas em termos de saúde, educação, moradia e acesso a terra condena à miséria e, prematuramente, à morte de milhões de pessoas” (p. 58).

Então, como se realiza a cidadania nesse modelo de sociedade? BOFF (2000) argumenta que:

Ele debilita e reduz a cidadania nacional, quer dizer, a autonomia do próprio país. Internamente reforça uma cidadania seletiva para aqueles setores beneficiados pela modernização. Para outros setores populares só cabe uma cidadania menor, de quem é reduzido a esmola que espera sua cidadania como concessão do Estado e dos políticos. Outros, os excluídos, servem simplesmente como massa de manobra, sem qualquer cidadania, usando-se para eles o arsenal já ensaiado há séculos de desarmar seu potencial de rebelião com compensações, assistencialismo fácil e muitas promessas. É o novo populismo moderno, baseado em líderes carismáticos e messiânicos que prometem saciar as carências básicas sem passar pela conscientização e organização popular. (...) Fatalmente, esse modelo favorece uma cultura reducionista, consumista, que exalta o individualismo, e enaltece o espírito competitivo, enfraquecendo os ideais de cooperação e de solidariedade com os excluídos (p. 61-62).

O Brasil oficial aderiu ao projeto-mundo presente na globalização sem o devido aprofundamento dos debates, projeto este, hegemonizado pelos países centrais em função de seus próprios interesses. Esta decisão estratégica reforçou nossos laços históricos de dependência e de redução de nossa autonomia-soberania.

De acordo com BOFF (2000, p. 67), até os dias atuais o Brasil foi construído de cima para baixo e de fora para dentro. Primeiro por poderes coloniais, depois pelas

elites proprietárias e, a seguir, pelo Estado em sua ação mobilizadora e interventora. Essa lógica agravou as exclusões e sedimentou a desigualdade.

A educação desempenha um papel estratégico no projeto neoliberal. Os discursos dos governantes, dos empresários, da mídia, enfatizam a todo o tempo a importância de uma escola de qualidade. Para eles, é indispensável que a educação atenda aos objetivos empresariais de preparação adequada para o trabalho com vistas à competitividade do mercado internacional e, de incorporação dos valores neoliberais que facilitem a consolidação da hegemonia. Mas, segundo SACRISTÁN (2000), “a escola comum e igual para todos não tem lugar nesse novo dogma. A escola pública fundada e sustentada pelo Estado é vista pelo fundamentalismo economicista mais como ineficaz do que como solidária” (p. 54).

COSTA (1996, p. 166), ressalta que quando a educação se insere nas regras do mercado, dá-se um processo malthusiano, em que os setores mais adaptados e integrados sobrevivem à crise, abandonando os demais à sua própria sorte. O sentido da justiça social e igualdade são distorcidos. Ainda, segundo esta autora, a injusta distribuição de bens materiais, culturais e de educação é justificada pelas “diferenças” individuais - uns são mais capazes do que outros, uns se esforçam mais do que outros, uns tem mais méritos do que outros.

Para SAVIANI (1992, p. 98), na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos, e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre a tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às

exigências de transformação da própria sociedade. Essa é uma característica presente na sociedade burguesa desde a sua constituição.

Seguindo esta lógica, a nova função social da escola passa a ser a formação de homens parcelares cujo custo de reprodução é muito baixo. SÁ (1986), define que:

A escola burguesa visa à preparação de homens parciais, que serão rapidamente treinados no processo produtivo. Professores e alunos não precisam saber muito sobre ciência e tecnologia. O capital concentra esse saber. O saber necessário às sociedades modernas está pulverizado pelos cientistas parcelares (especialistas), pelos laboratórios e institutos de pesquisa especializados e distribuídos nos diversos recantos do mundo. O capital concentra e monopoliza a totalidade do saber e cada vez mais o condiciona à produção de mercadorias em escala internacional (p. 28)

Com a expansão da escolarização, a partir de 1970, observa-se claramente que não houve a oferta de uma educação de qualidade para os setores populares. Para os mais pobres a escola acabou tendo como função alguns aspectos interessantes e, ao mesmo tempo, preocupantes: ser um prolongamento dos cuidados da família, proteger os mais fracos, ocupar o “tempo ocioso” das ruas e atender as necessidades básicas. Paralelamente, as escolas voltaram-se para a sociedade em um movimento de uma espécie de abertura ampliada, resultando na criação de inúmeros cursos noturnos de supletivos, de complementação e re-qualificação, aumento significativo de alunos nas salas de aula – superlotação e duplicação de jornada de trabalho para professores. O problema é que tudo isto foi feito sem um aumento correspondente nos recursos humanos e materiais.

A partir destas considerações, e como já foi exposto anteriormente, a educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado, comparada a uma empresa. O ensino se resume a um conjunto de insumos que intervêm na caixa preta da sala de

aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem sendo vista como o resultado previsível da presença desses insumos (TORRES, 1998, p. 140).

Percebe-se claramente o que está posto nas políticas públicas no campo da educação: uma ação subordinada à divisão técnica e social do trabalho, onde os professores desempenham tarefas cada vez mais técnicas e padronizadas objetivando eficácia e eficiência no gerenciamento e controle do conhecimento. Para NÓVOA (1998),

...racionalização, proletarização e privatização do ensino são aspectos diferentes de uma mesma política que tende a olhar para a educação segundo uma lógica economicista e a definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos. Segundo esta tendência, a saída da crise de identidade dos professores far-se-ia através de uma espécie de nivelamento por baixo, de um esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais do professorado, de um controle mais apertado da profissão docente. Hoje em dia, esta perspectiva está presente em grande parte dos programas de formação inicial e de formação contínua dos professores, bem como em muitas medidas de política educativa tomadas no contexto da vaga reformadora dos anos 80/90 (p. 27).

Este movimento de reformas que tomou corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, trouxe conseqüências significativas para a organização da escola e resultou numa reestruturação do trabalho docente.

Mas, esta reestruturação está direcionada para atender as reais necessidades do professor? Qual a concepção de educador presente nas políticas públicas? Os professores estão sendo vistos como instrumentos de reprodução das práticas dominantes, ou como intelectuais transformadores que promovem a emancipação dos cidadãos? Portanto, se faz cada vez mais necessário uma análise da Formação Continuada ofertada aos professores da rede pública, para uma compreensão maior da atual situação deste profissional.

O professor tem ocupado um lugar de destaque nos últimos tempos. Muito tem se falado sobre sua importância e atuação no mundo contemporâneo. De todos os ângulos revela-se a sua inquestionável responsabilidade pedagógica e social.

Porém, as condições de trabalho a que estão submetidos estes profissionais evidenciam que a merecida valorização dá lugar ao descompromisso do Estado. Em consequência, pesquisas apontam que muitos profissionais apresentam quadros sérios de doenças profissionais (burnout, stress, depressão...). De acordo com CALDAS (2005), “a mesma época que afirma a centralidade da docência, após longo processo de luta contra a taylorização do processo pedagógico, intentada nos anos 70, traz como fruto o esgarçamento social e ocupacional dos profissionais da educação” (p. 08).

Diante deste paradoxo, como concebe o mundo à sua volta, este profissional que ainda hoje luta pela sua afirmação e reconhecimento social?

O mundo atual exige mudanças rápidas e crescentes. As atribuições mudaram. Hoje, exige-se um profissional reflexivo, competente, que se adapte rapidamente às mudanças e que resolva problemas inesperados. Tudo isso em um quadro de falta de estrutura e apoio, como baixos salários e excesso de trabalho, que acarretam sentimentos de incapacidade, desânimo e, por muitas vezes, vontade de desistir. Tudo isto faz parte do ideário neoliberal, que incentiva uma busca individual, competitiva, e, acima de tudo, desumana.

As relações de dominação e subordinação, presentes na sociedade capitalista, transformam os trabalhadores da educação em simples executores, cada vez mais desvalorizados. A lógica taylorizada de divisão do trabalho escolar incide diretamente na identidade do professor. Para CALDAS (2005):

As demandas que passam a ser geradas pelo trabalho coletivo, como planejamento, envolvimento, autonomia, domínio de conteúdo, que na lógica taylorizada do trabalho escolar podem ser transmutadas em rotinização, colocam em relevo a falta de condições objetivas e subjetivas necessárias à construção de uma nova forma de relação pedagógica, requerida pela contemporaneidade e propagandeada nas reformas educacionais (p.09).

A atividade docente envolve funções de conceituar, planejar e também de implementar e executar. Mas, o que se vê é apenas as duas últimas funções sendo desempenhadas, na atual forma de divisão do trabalho. Não são exigidos maiores conhecimentos científicos.

A idéia de que o quê se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas que apelam para o voluntariado na escola pública, contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar.

As políticas públicas tem subjugado a importância do professor enquanto profissional intelectual – ser crítico, reflexivo e criativo. CALAZANS (1988, p. 10), aponta para o fato de que a atividade intelectual criadora deve constituir a base da formação do educador.

Quanto à definição de intelectual, podemos nos valer da citação de KOWAISKI e MARTINS (2002, p. 32), "intelectual é alguém que usa sua experiência para desenvolver teorias e questões, e que volta a interrogar a teoria com base em maior experiência. Intelectual é alguém que tem coragem para questionar a autoridade e que recusa a agir contra a sua própria vivência e julgamento".

A responsabilidade do profissional da educação é grande, frente a uma sociedade capitalista tão desigual, que atua no sentido de desvalorizar a escola, sua função e seu agente principal – o professor. Há uma classe explorada que necessita ter consciência de sua situação, engajar-se na luta política e, para tanto, o professor necessita ter compromisso ético e político com os menos favorecidos e, acima de tudo reconhecer-se como, muitas vezes, integrante dessa classe.

OLIVEIRA (2004, p. 1133), referindo-se a ENGUITA (1991), pontua que a docência está ante uma ambigüidade entre o profissionalismo e a proletarização. O autor chama a atenção para o fato de que profissionalização não é sinônimo de capacitação, qualificação, conhecimento, formação, mas a expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um determinado tipo de relação social de produção e de processos de trabalho.

Porém, segundo CALAZANS (1988), “o que se percebe é que muitos educadores ignoram que o fundamental é pensar a escola e suas especificidades relacionando-as à totalidade das relações sociais e, particularmente, às relações sociais de produção” (p. 14).

VÁZQUEZ (1977, p. 129), citando MARX, aponta para o fato de que o proletariado não pode emancipar-se sem passar da teoria à práxis, que é a atividade prática propriamente humana, adequada a objetivos e intencionalidades. Nem a teoria por si mesma pode emancipá-lo, nem sua existência social por si só garante sua libertação. É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação.

Segundo RODRIGUES (2002, p. 71), há uma tendência para a desprofissionalização, que se assenta naquilo que se pode chamar de mecanismo de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais. Nesta perspectiva, os trabalhadores da educação estariam sofrendo uma situação de desprofissionalização por diferentes fatores, ou seja, tal processo não poderia ser explicado somente por mudanças endógenas ao trabalho, mas por outras questões que interferem na relação educação e sociedade.

Outro fator que precisa ser apontado e discutido é o da proletarização. Para RODRIGUES (2002), “o aumento do assalariamento e a entrada dos profissionais em organizações, teriam como principal consequência a proletarização técnica – perda do controle sobre o processo e o produto do seu trabalho – e/ou proletarização ideológica – o que significa a expropriação de valores a partir da perda de controle sobre o produto do trabalho e da relação com a comunidade” (p. 73).

Atualmente, as pesquisas mostram que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensações de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.

O trabalho do professor precisa ser discutido sob novas bases conceituais. É fundamental primeiramente compreendê-lo na sua totalidade, e de posse disso verificar quais são os elementos que influenciam essa prática, depois então, engajá-lo e responsabilizá-lo por uma prática de suma importância, ou seja, a formação do cidadão.

Exige-se desse profissional que ele atue como agente transformador da realidade. Mas, como transformar sem ter o conhecimento da realidade? Para KOSIK (1969), “a compreensão das coisas e do seu ser, do mundo nos fenômenos particulares e na totalidade é possível para o homem na base da abertura que eclode na práxis” (p. 206).

As políticas educacionais brasileiras desconsideram a importância da compreensão da totalidade, e ressaltam a necessidade do desenvolvimento de competências, voltadas à prática, tanto na formação geral como na formação de professores. Esta tendência de formar apenas para a prática está presente na legislação e nas diretrizes curriculares. “O trabalho do professor demanda um perfil profissional que atua em situações singulares, para os quais precisa dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas. (...) É preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas qualquer que seja a sua natureza” (BRASIL, 2000, p. 36).

Para LANDINI e ABREU (2005, p.14), a singularidade deve ser compreendida a partir da sua relação com a totalidade social, conforme citado anteriormente. Portanto, é necessária uma formação com uma sólida base teórica, consolidada por meio de pesquisa e de método científico de análise da realidade.

A concepção de formação que aparece na legislação LDBN – 9394/96, artigo 61, desconsidera a integração que deve haver entre teoria e prática. Segundo a análise feita pelo Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal (1997), “há uma ênfase e legitimação, sempre de menor custo, de uma prática sem teoria, de

gosto instrumentalista” (p. 38). A valorização se dá apenas para indivíduos produtivos, adequados às necessidades do mercado.

Compreender as práticas curriculares nesta perspectiva, atravessadas pelas exigências da nova ordem econômica e política torna-se necessário, ainda que difícil. Exige conhecer e analisar o currículo prescrito e, sobretudo, investigar o currículo real, aquele que se desdobra em práticas no interior da escola, cuja determinação não tem origem apenas nas prescrições oficiais, mas em muitos fatores que interferem no desenvolvimento do trabalho escolar. Seus determinantes expressam tanto as marcas das políticas quanto as condições e os problemas sociais e econômicos que atingem a vida de seus usuários.

Sempre se disse que o domínio da teoria precede à prática. Mas, de acordo com ARROYO (1999),

Essa concepção de educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e a prática. O pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual. Polariza e separa as minorias pensantes e as maiorias apenas ativas. Essa mesma concepção tem inspirado as políticas de formação e qualificação de professores, tem marcado os currículos (p.146).

Segundo TORRES (1998, p. 162), a formação inicial e a capacitação em serviço são diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem, profissionalização, e atualização permanente do ofício docente. Em se tratando de um papel tão complexo e de tanta responsabilidade como o de ensino, e falando do objetivo de melhoria da qualidade de educação, não se pode optar: tanto formação como capacitação são necessárias, complementares e inseparáveis num bom ensino. Ambos saberes: o do conteúdo das disciplinas (o que se ensina) e o pedagógico (o como se ensina).

É importante salientar que a formação do professor deve ser sempre embasada numa visão crítica de sociedade. Deve ser contemplada por uma política que privilegie elementos de análise, reflexão e superação. Portanto, como explicita SCHÖN, *apud* GARCIA (1995),

É importante frisar, que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo das suas experiências, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão não é um conhecimento puro, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (p.60).

Toda essa análise, com relação ao sistema educacional brasileiro no contexto sócio-econômico-político, formam a base para uma compreensão maior de como está ocorrendo a Formação Continuada no Brasil, que será o objeto de estudo do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO QUADRO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Diante dos inúmeros problemas da educação brasileira que precisam ser resolvidos, a formação de professores está entre os principais. E a razão é muito simples: a questão da qualidade do ensino não será devidamente enfrentada sem que primeiramente se enfrente a questão da formação do professor.

Esse tema pode ser discutido tanto com relação aos cursos de formação inicial (Magistério / Normal Superior), quanto em relação à formação continuada (formação em serviço, cursos de treinamento, capacitação ou aperfeiçoamento). Ambas as modalidades são importantes para a vida profissional do professor, e para a qualidade da educação.

A formação especializada, exigida para um tipo de docência que garanta aos alunos a apropriação e utilização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, é muitas vezes precária e insuficiente. Pesquisas realizadas nas últimas décadas indicam com clareza uma tendência de insucesso na formação dos educadores para uma atuação competente nas escolas públicas do ensino fundamental e médio no Brasil.

A partir dos anos 70, com a transformação da Escola Normal (Curso Normal) em uma das habilitações (Magistério) do ensino técnico de 2º Grau – Lei nº 5692/71 -, a formação dos educadores para a Pré-Escola e para as quatro primeiras séries da Escola Fundamental entrou em decadência na medida em que não conseguiu formar,

de maneira competente, profissionais para trabalharem bem com a realidade das escolas públicas em geral. Os cursos de Pedagogia e as licenciaturas também tiveram problemas na medida em que não conseguiram articular uma proposta pedagógica que preparasse bem o professor para trabalhar com a realidade objetiva dos alunos das camadas majoritárias e menos favorecidas da população, e ao mesmo tempo preparar esse profissional para ser um cientista da educação.

Para FUSARI (1992):

A formação das antigas escolas normais preparou, de certa forma, professores primários e de pré-escola para atuarem numa Escola Pública que era freqüentada basicamente por alunos das camadas média e média-alta da sociedade brasileira. Isto significa afirmar que a competência das normalistas esteve condicionada às necessidades e expectativas de um tipo de Escola, num momento histórico determinado. Ou seja, as escolas normais tiveram, pois, seu período áureo de funcionamento e cumpriram, de fato, um papel importante: formaram com competência o professor primário que iria trabalhar nas escolas públicas e particulares, até mesmo nas escolas isoladas do interior, o que ocorria em muitos estados, com os recém-formados que ingressavam no magistério (p. 28).

Atualmente o que se vê é um aligeiramento da preparação de professores em currículos mínimos de escolas de nível superior de qualidade também mínima. AZANHA (1995) denuncia a aprovação sem critérios transparentes de cursos superiores particulares de péssima qualidade pelo Conselho Federal de Educação, que resulta num “imenso crescimento do número de escolas privadas que formam professores em ‘escala industrial’ e de qualidade duvidosa” (p. 68). E, como o grande empregador desse professorado é o poder público, é este que acaba sendo vítima desses professores mínimos.

Para SOARES (2003, p. 36), a formação do professor, como dos demais trabalhadores, tem sido demarcada por um determinado mínimo necessário às

necessidades da sociedade capitalista. É pela formação deste profissional, principalmente daquele que atua na escola pública que se estará também determinando, em alguma medida, a formação dos outros trabalhadores que passam pela escola.

Apesar de tantos esforços por parte dos educadores na elaboração de projetos, currículos e pesquisas no campo educacional, pode-se afirmar que a formação regular dos professores ainda não está conseguindo resultados quantitativos e qualitativos que alterem, para melhor, a realidade da formação dos profissionais do ensino. Isto justifica a necessidade de uma política para a Formação dos Educadores em Serviço, como medida concreta para aperfeiçoar, de forma permanente, a competência docente.

Atualmente, vários educadores têm abordado a importância do resgate da competência docente (técnica) no centro da questão maior que é a construção da Escola Pública brasileira.

MELLO (1982) apontava o seguinte:

Por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão de suas condições de trabalho e remuneração (p. 43).

É importante lembrar que a competência docente não é inata (dom) e neutra, mas sim construída e inserida num tempo e num espaço. De acordo com FUSARI

(1992, p. 27), ela varia nos diferentes momentos históricos, estando sempre comprometida com uma camada ou outra da população, dependendo do nível de consciência dos educadores. Segundo o mesmo autor, a competência docente é, portanto, uma elaboração histórica e continuada. Um eterno processo de desenvolvimento, no qual o educador, no cotidiano do seu trabalho, no exercício consciente de sua prática social pedagógica, vai revendo criticamente, analisando e reorientando sua competência - saber fazer bem -, de acordo com as exigências do momento histórico, do trabalho pedagógico e dos seus compromissos sociais, enquanto cidadão-profissional-educador.

Com isso, coloca-se fim a uma concepção de competência docente inata, estática, fechada e acabada. Os educadores devem manter uma atitude de busca contínua de aperfeiçoamento do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Cabe, porém, ao Estado, garantir condições para isso.

Durante muito tempo o professor foi considerado um profissional acima de qualquer suspeita, mas atualmente diante da turbulência que afeta a escola e a educação em geral, seu status social diminuiu, a sua identidade profissional diluiu-se, a legitimidade institucional do seu trabalho é posta em dúvida, a eficácia dos seus métodos de ensino é contestada. Assim, os professores que antes eram endeusados se tornaram o "bode expiatório" de todas as críticas que são feitas à escola, e têm o seu destino pessoal e profissional associado a sucessivas "crises" que afetam a história da instituição escolar (BARROSO, 2004, p. 50).

Entre estas crises, destaca-se hoje aquilo que CANÁRIO (2000), considera ser a principal mutação sofrida pela instituição escolar, durante o século XX: "a escola

passou de um contexto de certezas, para um contexto de promessas, inserindo-se atualmente, num contexto de incertezas” (p. 127).

Sendo assim, a capacitação dos professores por meio do que se conhece por Educação Continuada, tem sido apontada como um dos pré-requisitos fundamentais para a melhoria da qualidade de ensino. Se há estudos que ressaltam a sua importância, considerando-a como uma variável que tem um impacto diferencial no rendimento de aprendizagem dos alunos, outros, reconhecem as limitações em se realizar cursos eficazes, que atinjam a maioria dos profissionais.

Constata-se a partir de balanços realizados sobre a Formação Contínua de professores no Brasil a partir da década de 80, a ineficiência de políticas e estratégias, ocasionando ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas. Para SANTOS (2002), “ainda nos anos 90 prevaleceu a concepção de uma formação sustentada em atividades múltiplas, descontínuas e desvinculada da prática dos educadores” (p. 01).

Atualmente, tem sido grande o empenho por parte de algumas secretarias estaduais e municipais de educação de vários estados, na implementação de programas de Formação Continuada, visando à melhoria e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas por seu corpo docente. Atividades de Formação Continuada, tais como, palestras, cursos e seminários, têm exigido a dispensa significativa de recursos humanos e financeiros.

Para se desenvolver uma avaliação de tais estratégias, a questão principal, conforme avalia SANTOS (2002, p. 01), está em se descobrir se os programas de Formação Continuada estão atendendo as reais necessidades presentes na educação. Que concepção de formação tem orientado tais programas? Os professores são

reconhecidos como produtores de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem? Ou são vistos como uma massa homogeneizada? E os professores, como analisam a sua inserção no processo de Formação Continuada?

O que se percebe é que essas ações trazem efeito mínimo sobre a prática do professor. Constatam-se uma ênfase na centralização de decisões, prazos exíguos para as mudanças, e na prática em detrimento da reflexão teórica. Há a pretensão de se resolver, em prazo curto, problemas complexos da educação, como a repetência e a evasão; ou a crença de que, por meio de ações desse tipo, ocorreria uma rápida adequação das práticas docentes às mudanças pretendidas. Muitas iniciativas apóiam-se na experiência prática do professor. Ocorre uma ênfase às competências técnicas para o “fazer docente”. A cultura docente – os saberes que brotam da experiência e incorporam-se à vivência individual e coletiva - serve de base para que os docentes avaliem a pertinência dos planos propostos em educação. De acordo com SANTOS (2002, p. 01), uma das críticas mais comumente feitas aos programas de Formação Continuada incide, muitas vezes, na elaboração de propostas pensadas “de cima para baixo”, com a completa exclusão dos docentes.

Apesar da crítica ao praticismo ser pertinente, é necessário também valorizar a experiência do professor. Segundo SANTOS (2002), “os anos iniciais da década de 90 trouxeram novos aportes à formação de professores, entre eles, a via de que o saber docente provém de várias fontes, e de que a prática cotidiana faz brotar o saber da experiência” (p. 02). É imperioso reconhecer a necessidade cada vez maior de valorizar os saberes docentes, adquiridos pela reflexão prática para a realização do trabalho do professor, no seu universo de trabalho.

A formação oficial, muitas vezes, não tem a preocupação de incentivar a relação entre teoria e prática docente. A importância tem sido dada apenas em “reciclar” o educador, deixando de lado o seu conhecimento real, introduzindo o novo sem a conexão com o velho, em cursos rápidos que são oferecidos sem contexto somados a palestras e encontros eventuais com conteúdos superficiais.

AZANHA (1995, p. 51), aponta que tudo se passa como se a formação do professor devesse instrumentá-lo com métodos e técnicas, quando talvez fosse muito mais interessante preparar o professor a partir da discussão das questões substantivas de educação nos seus aspectos filosóficos, históricos, sociais e políticos. Pois, como afirma ADORNO (1995), para educar para a emancipação, é preciso romper com a educação “enquanto mera apreciação de instrumental técnico e receituário para a eficiência” (p. 27).

Deve-se reconhecer que a formação de professores não se constrói por acúmulo de informações, cursos, técnicas, mas pelo aprendizado e exercício individual e coletivo, da reflexão crítica sobre as práticas e os contextos de trabalho, oportunizando a reconstrução profissional e pessoal.

Outro problema é o fato de que, tradicionalmente, a formação continuada do professor ocorre nos centros de formação, sem os vínculos necessários com o *lócus* da prática profissional, o que dificulta as mudanças. A escola deve ser considerada um local privilegiado para a formação de professores e a construção de novos conhecimentos sobre os processos individuais e coletivos de desenvolvimento profissional. Além da formação oferecida nos Centros de Capacitação, a competência dos educadores necessita ser formada no cotidiano do trabalho intra-escolar, na

dinâmica da Unidade Escolar, no dia-a-dia, na sala de aula, na rotina da escola, enfim. O cotidiano do funcionamento da escola pode ser a possibilidade do professor aperfeiçoar, continuamente, sua competência docente educativa, o mesmo podendo ocorrer com diretores, assistentes e demais profissionais que atuam no sistema formal de ensino.

Para FUSARI (1992, p. 30), o cotidiano escolar pode ser um elemento de alienação, mas também uma possibilidade de construção da competência dos educadores. Segundo o mesmo autor, competência técnica e compromisso político não devem ser fruto de um acaso e sim de uma formação de educadores nos cursos regulares, nas situações de capacitação oferecidas pelo Estado, e também de um trabalho realizado no cotidiano da escola, no seu dia-a-dia, no qual, liderados pelos diretores, os demais educadores escolares crescem em conhecimentos, atitudes e habilidades.

A partir dessas reflexões tem-se condição de avaliar a forma atual como vem sendo desenvolvida a Educação Continuada na Rede Municipal de Educação de Curitiba, na perspectiva de alguns de seus professores.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA NA PERSPECTIVA DE SEUS PROFESSORES

Para a análise da Formação Continuada da Rede Municipal de Curitiba, entendeu-se ser necessário ter em mãos, além dos dados obtidos com as entrevistas das professoras, o projeto planejado e escrito, algo documentado que expressasse a concepção da Secretária Municipal de Educação sobre Formação Continuada de Professores. Após uma entrevista com as representantes do Setor de Capacitação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, constatou-se que este documento não existe. Não se tem um plano sistematizado que contenha a concepção da Educação Continuada na Rede Municipal de Curitiba. Diante do exposto, os dados levantados foram coletados através de uma entrevista com as representantes.

Conforme a finalidade do presente trabalho de se investigar o processo de Formação Continuada na perspectiva dos professores, foram ainda entrevistadas oito (8) profissionais, que estão relacionadas no quadro abaixo.

Professora	Formação	Tempo de Atuação na RME (anos)	Área de Atuação
1	Normal Superior	6	1ª etapa/ 1º ciclo
2	Pedagogia	5	1ª etapa/ 1º ciclo
3	Pedagogia	18	co-regência
4	Pedagogia	10	1ª etapa/ 1º ciclo
5	Direito	7	1ª etapa/ 1º ciclo
6	Normal Superior	7	2ª etapa/ 1º ciclo
7	Ensino da Arte	15	Ensino da Arte
8	Licenciatura em Música	22	Etapa Inicial

Segundo as responsáveis pelo Setor de Capacitação da Secretaria Municipal de Educação, o objetivo do Programa de Educação Continuada do Município de Curitiba é “aperfeiçoar a formação inicial, buscar o desenvolvimento pessoal e profissional, ampliando a visão através de uma leitura de mundo”. As ações de Formação para que este objetivo possa ser alcançado são:

- Cursos nos Núcleos Regionais de Educação;
- Ciclos de Palestras / Semana Pedagógica;
- Cursos no Setor de Capacitação, com as diversas áreas do conhecimento;

A programação dos cursos é feita com os diferentes departamentos: Departamento de Educação Infantil, Departamento do Ensino Fundamental, Departamento de Logística, Departamento de Planejamento e Informações, Coordenadoria de Atendimento às Necessidades Especiais, Coordenadoria de Estrutura e Funcionamento, Coordenadoria do Programa Comunidade Escola e Departamento de Tecnologia e Difusão Educacional. Para os profissionais que ingressam na Rede Municipal é ofertada uma semana de cursos antes do início da atuação, são os chamados Cursos de Integração, que informam aos novos admitidos sobre Saúde Vocal, Referências Curriculares e informações gerais da mantenedora, totalizando dezesseis (16) horas.

É importante acrescentar a esses fatos constatações próprias do dia-a-dia do trabalho na Rede Municipal de Educação. As inscrições na gestão anterior, TANIGUCHI (2001 – 2004), ocorriam na escola, eram enviados por malote a relação dos cursos, e os professores faziam suas inscrições. Em alguns casos as vagas eram limitadas, o que resultava num sorteio. Na atual gestão, RICHA (2005 – 2008), os professores para

obterem informações sobre os cursos e efetuarem suas inscrições, necessitam acessar o Portal Aprender, que é um *site* da Prefeitura com informações gerais sobre os diversos departamentos da Rede Municipal. Atualmente a oferta de vagas está relacionada à área de atuação do professor (Educação Especial, Suporte Técnico Pedagógico, Sala de Recurso, Ciclo I, Ciclo II, Arte, Educação Física...), e muitas vezes torna-se difícil participar de cursos em outras áreas. Todo o processo é feito via Internet, sendo necessário estar constantemente acessando o site para manter-se informado. Este processo tem gerado descontentamento em muitos docentes que não têm fácil acesso à Internet.

As ações de Formação Continuada na gestão anterior e na atual gestão são praticamente as mesmas: Cursos nos Núcleos Regionais de Educação, ou em escolas próximas, que geralmente são de alfabetização, ministrados pelas alfabetizadoras dos núcleos. Ciclo de Palestras / Semana Pedagógica, que ocorrem no meio do ano letivo (junho/julho/agosto); as escolas escolhem temas e palestrantes para três dias de formação e a mantenedora oferta dois dias com vários temas, em diferentes locais e vários palestrantes, à escolha do professor, totalizando cinco dias. E, cursos permanentes no Setor de Capacitação, com as diversas áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências, Informática e Educação-Física, ministrados por profissionais formados nas respectivas áreas, que trabalham na Rede Municipal de Educação, no Setor de Capacitação.

Fez-se necessária esta explanação das duas gestões, mesmo que rapidamente, porque alguns pontos levantados nas entrevistas estão relacionados a ambas as administrações.

Existe também o projeto Escola & Universidade, da Secretaria Municipal da Educação, coordenado pelo Departamento de Difusão e Tecnologia, que é considerado como uma ação continuada de qualificação profissional.

Esse projeto é desenvolvido em parceria com Instituições do Ensino Superior, com o intuito de trazer a contribuição científica e técnica da academia para o aprimoramento do trabalho docente.

No projeto Escola & Universidade, professores e pedagogos de uma unidade da Rede Municipal de Educação reúnem-se, em grupos de dois a quatro profissionais, para elaborar um projeto pedagógico, que deve necessariamente ser numa das áreas temáticas definidas pelo programa.

Após o aval da Equipe Pedagógica Administrativa e do Conselho de Escola, o projeto é encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação a uma Instituição do Ensino Superior conveniada, para análise, seleção e classificação, conforme disponibilidade orçamentária anual para a oferta de bolsas-auxílio.

O projeto é desenvolvido com a orientação de um professor da Instituição do Ensino Superior conveniada, tendo sua culminância com a realização de um seminário em que se apresentam os resultados obtidos e o relatório final.

Em 2006, foram ofertadas 2500 bolsas-auxílio, sendo que 2320 foram para o Ensino Fundamental e 180 para a Educação Infantil, no valor de R\$ 1.200,00 pagos em 05 parcelas de R\$ 240,00.

Neste trabalho monográfico optou-se por não incluir na análise esta ação da Secretaria Municipal de Educação, porque ela não envolve todos os profissionais da

educação. Muitos, devido ao fato de a avaliação ser classificatória, ficam sem participar desse processo, considerado como formação profissional contínua.

Para a presente análise foi imprescindível optar por organizar as falas em indicadores, e no desenvolver da análise percebeu-se que algumas vezes eles imbricaram uns nos outros.

O primeiro desses indicadores apontou para a: satisfação frente aos cursos.

Das oito (8) entrevistadas, seis (6) responderam estarem insatisfeitas com a Formação Continuada ofertada pela mantenedora. Ao serem questionadas se recebem subsídios, nos cursos, para a prática docente diária, as respostas foram as seguintes:

"Raramente, em alguns casos. Na verdade consigo mais subsídios para a minha prática em cursos fora, como no Museu Guido Viaro. Os cursos são muito repetitivos".
(Profª 01)

"Muito pouco. Os cursos são pouco consistentes. Não tratam com clareza e especificidade questões básicas da alfabetização e do letramento. Também por direcionar um trabalho ciclado, nem sempre possível de ser realizado diante das condições que o próprio sistema impõe (grande número de alunos por turma, espaço inadequado na sala de aula, instabilidade na co-regência...). Nos cursos, nas entrelinhas, o professor é tratado como sendo aquele que não sabe, que erra, que é culpado pelo fracasso da turma. Dessa forma, o discurso gira em torno da necessidade de mudança. Pouco se faz, ou se fala, sobre questões sociais. Penso que, de forma sistematizada, os cursos precisam tratar com seriedade as questões lingüísticas,

ampliar o conhecimento sobre gênero, literatura, gramática, etc. Os encaminhamentos surgem na prática, automaticamente quando se tem o domínio do conteúdo e o repertório amplo a ser sistematizado". (Profª 02)

"O período Requião era mais rico. Havia mais oferta. Hoje faltam coisas mais significativas, e há um controle maior na oferta dos cursos". (Profª 03)

"Não (recebe subsídios). Sempre achei que a teoria estava desvinculada da prática, principalmente nos cursos ofertados nos Núcleos Regionais de Educação. A realidade da escola é totalmente diferente". (Profª 04)

"Variava dependendo do curso, dependia do tema ofertado. Algumas palestras eram motivadoras e interessantes, e outras eram fora da realidade da sala de aula, ficando muito teóricas". (Profª 05)

"Parcialmente, porque muitas coisas que eles apresentam nos cursos eu acho que não depende da gente. A gente fez o possível. Tenta de todas as formas. Muitas coisas que eles falam, que eles pedem, não dão certo. Porque a gente está vendo que precisa mudar". (Profª 06)

"Não (recebe subsídios). Porque a Arte é complicado. Na prefeitura há muito rodízio de professor na área de Arte. É o professor novo que entra na escola e que assume, e qual é a preocupação da prefeitura? Oferecer cursos para o professor novo

na área, e a gente que está há muito tempo não têm. É importante dar essa capacitação a esses professores que estão chegando e não são formados, mas só tem isso. Aperfeiçoar aquele que está a mais tempo, eu não vi nada na Rede até agora".
(Profª 07)

Essas citações retratam que esses professores não estão sendo atendidos em todas as suas necessidades, e que não estão satisfeitos plenamente com a Formação Continuada que estão recebendo. A professora dois (2) aponta para um discurso no qual o professor é o culpado do fracasso do aluno, e que não se faz uma análise mais ampla do problema posto em sala de aula, incluindo as questões sociais, isto é, não se tem uma visão da totalidade. Os professores muitas vezes são tratados como uma massa homogênea. Não são respeitados os diferentes momentos do seu desenvolvimento profissional, e as suas necessidades específicas. Para LIBÂNEO e PIMENTA (1999, p. 261), valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente.

Para uma das professoras (Profª 01), alguns cursos são repetitivos. Fica evidente que cursos pontuais padronizados e definidos numa instância central, geralmente não refletem as necessidades dos professores, correndo o risco de se tornarem repetitivos. Para SANTOS (2002, p. 03), os programas de Formação Continuada geralmente são pensados como blocos homogêneos e dentro de um único modelo de formação de professores. Ainda não há espaço para a participação mais expressiva de professores em decisões importantes do processo educativo, nem tampouco no delineamento de

experiências de Formação Continuada, quase sempre definida a partir da necessidade do sistema. Como bem analisa RAMOS (2001):

Enquanto persistir a visão de professores como uma mera peça da engrenagem do sistema educativo, suscetível de ser modificada em função de planos realizados centralizadamente, as instituições dedicadas à sua formação manterão um modelo de formação como “adequação”, na qual mais que formação busque-se “conformação” (p. 26).

Segundo o mesmo autor, algumas práticas de Formação Continuada são realizadas a partir de planos centralizados. Deve-se considerar que, conforme o percebido por meio desse trabalho, a Secretária Municipal de Educação de Curitiba ainda não tem estabelecido um plano de trabalho para a formação de seus professores com objetivos, concepções e estratégias, mesmo que centralizado.

Outro aspecto que merece ser analisado é o distanciamento dos cursos de Formação Continuada com a prática do professor:

“Sempre achei que a teoria estava desvinculada da prática. A realidade da escola é totalmente diferente”. (Profª 04)

“Hoje faltam coisas mais significativas”. (Profª 03)

“Penso que o Setor de Capacitação deveria fazer uma enquete nas escolas, perguntando para o professor sobre a sua realidade, para se chegar mais próximo do que o professor precisa, de qual seria a realidade em que o professor precisa ser aprimorado”. (Profª 05)

Percebe-se, a partir desses relatos, que o planejamento dos cursos geralmente é feito de forma descontínua, pontual e segmentada, segundo uma racionalidade técnica que desconsidera todos os saberes advindos das vivências dos professores. Os procedimentos são centralizados, e é a própria Secretaria que define as diretrizes, sendo assim, há uma precariedade na participação dos professores e das escolas. Quando não se dá voz ao professor, não se escuta suas inquietações e dificuldades, cria-se um fosso, e esse distanciamento muitas vezes acarreta linguagens diferentes e resultados insuficientes.

Entretanto, achou-se por bem verificar os pontos positivos da Formação Continuada, fazendo um levantamento das ações mais significativas para o aperfeiçoamento profissional dos professores. As respostas foram diversas, e estão expostas a seguir:

“Cursos no Setor de Capacitação, porque os assuntos eram mais específicos”.

(Profª 02)

“Ciclo de Palestras. As palestras eram muito boas, com exemplos da vida do professor”. (Profª 03)

“Algumas palestras da Semana Pedagógica. Porque trouxeram temas atuais e pessoas mais capacitadas”. (Profª 04)

"Nenhuma das ações. Porque teoricamente o discurso está dentro da proposta, mas na prática está fora. Não acrescenta quase nada na minha prática". (Profª 01)

"Ciclo de Palestras. Pois atende mais a realidade do professor". (Profª 05)

"Em todas as ações a gente sempre aprende alguma coisa. Na Semana Pedagógica eles sempre trazem gente de fora, e às vezes a realidade que eles apresentam não é a mesma da gente aqui, ficando muito distante da nossa prática, eu acho que não acrescenta muito. No Setor de Capacitação os cursos foram mais interessantes, eram mais relacionados à nossa prática". (Profª 06)

"Na minha área (Arte) são oferecidos poucos cursos de capacitação. Então considero que as palestras foram mais significativas. Mas, não foram tão significativas que fossem mudar a minha prática. Mas em relação a outras ofertas, cursos, alguns temas das palestras foram interessantes". (Profª 07)

As opiniões com relação às ações de Formação Continuada variam, mas a maioria dos professores revela em seus depoimentos a preocupação com o cotidiano na escola, expressa a necessidade de se trabalhar nos cursos temas que atendam as expectativas do seu dia-a-dia. A teoria se unindo à prática, desvelando o real. Para BARBOSA (2004), "a superação dos limites dar-se-á com base em teorias e experiências que permitam aos professores entenderem as restrições impostas pela

prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo a identificar o potencial transformador das práticas” (p. 413).

É necessário ressaltar, como questão essencial, o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. Sendo assim, é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. A formação teórico-prática deve estar articulada na Formação Contínua (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 267).

É imperioso destacar que, com a implantação dos Ciclos de Desenvolvimento Humano, a partir de 1999, na Rede Municipal de Educação de Curitiba, houve um afastamento da centralidade do currículo, bem como da Formação Continuada e da discussão sobre a questão do conteúdo do ensino, visto que “se privilegia a forma, ‘o como ensinar’, em detrimento do conteúdo, ‘o que ensinar’, dicotomizando-os” (SOARES, 2003, p. 60). Uma das professoras fez indicação a este respeito:

“Eu vejo a Formação Continuada como um desenvolvimento pessoal. Vejo que primeiro temos que ter específico os conteúdos, garantir a continuidade, a seqüência na sistematização, principalmente de uma etapa para a outra. O que é específico de cada etapa, para evitar lacunas na formação dos alunos”. (Profª 02)

Pesquisas no campo educacional têm mostrado que não é possível dissociar o conteúdo da forma como este é abordado. O conhecimento do conteúdo das matérias tem muita influência no rendimento dos educandos, mas não se pode ignorar o fato de

que este conhecimento precisa estar atrelado ao conhecimento pedagógico dos professores.

A atual forma de organização curricular por Ciclos de Aprendizagem, proposta pelas políticas educacionais, além de diminuir a importância dos conteúdos das áreas do conhecimento em sua especificidade, delega ao professor a decisão pela sua própria prática. Entretanto, deve-se considerar que o professor não foi e não está sendo formado para esta demanda, ou seja, não possui os instrumentos metodológicos para pensar a realidade de forma crítica, reproduzindo, muitas vezes, as práticas dominantes.

Assim, os currículos cada vez mais se distanciam da análise e reflexão sobre a realidade concreta, tanto do professor quanto dos alunos, direcionando para uma prática docente cada vez mais conservadora e despolitizada.

Deve-se concordar com PARO (2002), quando este afirma que “o professor (...) pela natureza do trabalho que exerce e pelos fins a que serve a educação, precisa (...) atingir um nível de consciência política e prática que contemplem sua articulação com os interesses dos usuários e de seus serviços” (p. 37).

Outro indicador apontado está relacionado à participação. Num regime democrático, entende-se que participação é algo fundamental. Desde que a Gestão Democrática do Ensino Público passou a ser uma exigência legal, com sua inclusão no artigo 206 da Constituição Federal da República, em 1988, as redes públicas de ensino no Brasil viram-se diante do desafio de pensar instrumentos e canais de participação mais efetivos na gestão das escolas.

No campo da Formação Continuada percebe-se que a participação dos profissionais docentes na elaboração e decisão das propostas ainda é limitada e precária:

“Os cursos a gente pensa e decide na hora. É trazido individualmente pra você. Não é partilhado no grande grupo na escola, não é continuado, é jogado e acabou”.
(Profª 07)

Sabe-se que do mesmo modo que há professores em fase inicial do exercício do magistério, há também aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica, e que pode prestar uma valiosa contribuição se encontrar espaço para expor o seu conhecimento. Afinal, é o professor que está na sala de aula, no cotidiano da escola, que sabe quem são, e como são os alunos. E, justamente a esses profissionais é que tem sido destinada a tarefa de executar o que geralmente um pequeno e restrito grupo define.

De acordo com AZANHA (1998, p. 18), a escola pública é uma instituição, e é indispensável levar em conta as suas especificidades. Sua tarefa de ensino é eminentemente social, e, por isso exige um esforço coletivo no enfrentamento de suas dificuldades. E, essas dificuldades são institucionais e não de cada professor. O professor é membro de uma comunidade escolar com objetivo e alcance social que vão além do ensino de qualquer disciplina.

Na escola os espaços de participação e reflexão também ocorrem de forma esporádica. Quase sempre em reuniões com vários assuntos para serem discutidos, e com um tempo insuficiente para os posicionamentos necessários.

Enquanto alguns professores não percebem a importância da teoria, outros apontam para a necessidade de tê-la norteando o trabalho docente, e sendo socializada nos cursos de Formação Continuada:

“É necessário mais acesso às informações disponíveis (conhecimento científico). Exemplo: métodos de alfabetização, consciência fonológica, biodiversidade”.
(Profª 02)

“A minha angústia hoje está voltada para a alfabetização. Hoje, eu tenho que ir atrás da questão da alfabetização. Como eu faço, para que os alunos entendam o processo?” (Profª 03).

“Como eu trabalho com crianças pequenas, em fase de alfabetização, a minha necessidade está em entender o processo de alfabetização. Saber o que acontece dentro da cabeça dela. Cada criança é diferente, e a minha necessidade é entender como é que se dá o processo para cada criança”. (Profª 08)

Para NÓVOA (1992, p. 121), a teoria nos fornece a “régua e o compasso”, permitindo-nos desvelar a realidade na sua dinâmica própria. E, daquilo que a teoria

pode nos informar, o professor se apropria e operacionaliza aquilo que, de maneira geral, se liga à sua experiência e à sua identidade e, portanto, tem significado para ele.

Ao mesmo tempo em que se deve estar com o olhar voltado para a realidade escolar, para a experiência que brota no dia-a-dia, é necessário também buscar o respaldo teórico. Pois de acordo com BARBOSA (2004):

O saber docente não é formado apenas da prática, mas também nutrido pelas teorias da educação e pelas experiências ao longo do processo formativo e da atuação profissional. Sendo assim, a teoria exerce um papel fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (p. 412)

É importante reconhecer que a formação inicial de qualquer profissional tem sido, por muitas vezes, precária, datada e insuficiente (BELINTANE, 2002, p. 178). Com os profissionais da educação não é diferente. Atualmente muitos cursos de graduação são oferecidos de maneira aligeirada, preparando os futuros profissionais para atenderem a demanda do mercado. E, quando se deparam com a complexidade do processo de ensino, vem as inquietações, sentimentos de incapacidade e impotência.

Outro aspecto que precisa ser aprofundado aqui diz respeito às necessidades do professor. De que realmente precisa este agente do processo educativo, para superar os limites e desafios do dia-a-dia? Na busca por um aperfeiçoamento profissional, quais são as suas necessidades?

Vejamos algumas expressões colhidas nas entrevistas:

“A minha necessidade está em conhecer o meu trabalho. Sempre nos colocam que o problema está no professor. É necessário conhecer a realidade da sala de aula, o que passamos. Sinto a necessidade de refletir sobre a nossa realidade”. (Prof^a 01)

“Estamos em um sistema que não permite a ação-reflexão. Não temos tempo para refletir”. (Prof^a 02)

“Quando vamos para os cursos a gente vê que eles se preocupam com a prática, não com o que o professor está fazendo, como você poderia fazer, se está dando resultado, e porque está dando resultado. Eles já chegam com a fala pronta, a gente ouve, pega algumas idéias, e fica nisso. Não há reflexão”. (Prof^a 06)

Fica claro que uma das necessidades pontuadas pelas professoras é a reflexão. Há no íntimo do profissional da educação uma necessidade urgente de compartilhar com seus pares o seu cotidiano, expor suas idéias, analisar, construir e reconstruir, enfim, dividir seus anseios e buscar respostas para aquilo que o inquieta. Muitas vezes para adquirir uma base mais sólida, faz-se necessário buscar a ajuda da filosofia que, de acordo com BARBOSA (2004, p. 69), presta uma contribuição significativa à formação dos professores. Não como conhecimento da história da filosofia, mas como Paidéia que ensina a atitude filosófica, que é, sobretudo, indagar e refletir – é escavar a superfície do real para, no caso da escola pública, chegar ao cerne político da educação numa sociedade de classes.

Outra necessidade apontada está relacionada à Educação Inclusiva, e conseqüentemente à condição de trabalho dos professores:

“Atualmente busco me aperfeiçoar com o tema inclusão, pois todas as turmas têm crianças de inclusão. Mas não nos é passada uma orientação para esse trabalho diferenciado”. (Profª 04)

“Não temos formação para trabalhar com crianças de inclusão. Não temos formação para trabalhar com crianças com necessidades especiais. Quando vamos aos cursos, que seria para capacitar, eles só mostram para a gente uma realidade de trabalho com um número reduzido de alunos, o que não é a nossa realidade na escola”. (Profª 05)

“Atualmente a minha maior necessidade está em saber trabalhar com crianças de inclusão. É difícil você dar esse atendimento sem ter base nenhuma. Por exemplo, esse ano eu tenho um aluno superdotado na minha sala, e eu não sei como lidar com ele, e o que ele precisa. A grande dificuldade está em você receber um aluno com uma certa necessidade, e não saber o que fazer para suprir isso, e sem contar que você tem que dar atendimento para o resto da turma. Atualmente essa é a minha maior necessidade, é saber trabalhar com as crianças de inclusão”. (Profª 06)

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208, passou a garantir o acesso a todos no Ensino Fundamental, sendo que os alunos com necessidades especiais

devem receber atendimento especializado, preferencialmente na Rede Regular de Ensino. Assim como, a Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu capítulo V, entende a Educação Especial como “(...) uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Sabe-se que a Educação Inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimentos mentais, visuais, auditivos, para os superdotados. E, isto é positivo quando se busca uma sociedade justa e que dê oportunidade para todos, sem qualquer tipo de discriminação. O problema está no fato de que as redes de ensino e as escolas, muitas vezes, não cumprem a Lei. Para se atuar numa perspectiva democrática, com possibilidades para todos os alunos, a escola deve estar equipada com recursos didático-pedagógicos específicos e profissionais capacitados para se trabalhar com a diversidade dos alunos, sendo responsabilidade do Estado garantir esse direito.

Deve-se considerar também que os professores que atuam no Sistema Regular de Ensino no Brasil, não tiveram acesso a conhecimentos relativos às necessidades especiais educacionais dos alunos em sua formação inicial. Portanto, os programas de Formação Continuada, devem viabilizar a construção de uma escola democrática, na perspectiva de inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais.

O Plano Nacional de Educação (1997, p.69) preconiza que a formação dos profissionais da educação, assim como sua Formação Continuada, tanto de docentes como funcionários, deverá ser gerida pela equipe dirigente das Secretarias Estaduais e

Municipais de Educação, inclusive financiando os programas, mantendo uma ação permanente e buscando parcerias com Instituições de Ensino Superior.

A Legislação de Apoio ao Profissional da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (2003, p. 17), no seu artigo 20, inciso III, aponta que a Formação Continuada deve estar voltada prioritariamente ao atendimento do aluno portador de necessidades educacionais, visando à inclusão. Nas falas expostas anteriormente, percebe-se que isto não está ocorrendo de maneira a atender às necessidades urgentes dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

As escolas têm encontrado muita dificuldade para integrar as crianças portadoras de necessidades especiais, devido as atuais condições de trabalho. Muitas vezes, essas crianças correm o risco de serem simples espectadoras de processos aos quais não conseguem se integrar, devido ao descaso das autoridades competentes em proporcionar condições satisfatórias para que a inclusão realmente ocorra. Deve-se respeitar tanto as crianças quanto os professores, fornecendo-lhes condições necessárias para um trabalho voltado principalmente para a humanização. Sendo assim, a inclusão é um grande desafio para a sociedade e para a escola.

Outra questão levantada está relacionada à pessoa do professor e as condições de trabalho a que são submetidos esses profissionais. Muitas políticas educacionais atuais têm valorizado mais as coisas em detrimento das pessoas, e esse fato precisa ser invertido. Para NÓVOA (1998, p. 120), é evidente que se podem conseguir algumas melhorias importantes através dos programas de formação do professorado. Mas, não se poderá pôr fim ao desajustamento e ao mal-estar dos professores sem que a sociedade reconheça e apoie o seu trabalho, em todos os seus aspectos. A chave do

mal-estar docente está na desvalorização do seu trabalho, evidente no contexto social em que se vive, e nas deficientes condições de trabalho que limitam sua atuação. Cabe ressaltar que, mesmo diante das condições precárias, muitos professores desenvolvem excelentes trabalhos voltados para a melhoria e qualidade da educação pública.

A citação que segue retrata o desabafo não apenas de um profissional, mas de toda uma classe:

“O que eu vejo é que não se investe na pessoa do professor. Não conseguem capacitar e ajudar o professor a desenvolver um bom trabalho. Isso passa pelos baixos salários, o professor da rede pública não tem condições de adquirir livros, não tem condições de ter momentos de lazer, de preparar uma boa aula, porque alguns trabalham até três turnos, e não têm condições emocionais e nem psicológicas para isso”. (Profª 05)

Outro ponto levantado diz respeito ao ensino da Arte. A Arte e a Educação Física são áreas que muitas vezes são deixadas de lado pelas políticas de formação. Valoriza-se mais a matemática e o português, em detrimento de outras áreas, também essenciais ao processo de humanização. As condições materiais da escola, especialmente da escola pública, tornam distantes as possibilidades de um avanço efetivo nestas áreas do conhecimento. O ensino da Arte exige espaço e tempo adequados, materiais específicos e qualificação permanente para os professores. E isso, numa sociedade capitalista, é uma utopia, pois conforme analisa PORCHER

(1982, p. 14), ainda predomina a idéia de que a Arte é uma atividade aristocrática, portanto fora das possibilidades da multidão que precisa trabalhar para viver.

A citação seguinte retrata a compreensão de uma professora a este respeito:

“Eu vejo que a Arte é pouco valorizada na escola de modo geral. É aquela área que é trabalhado data comemorativa, trabalhos manuais... E, a Arte é muito mais do que isso, e a própria Rede Municipal não valoriza, exemplo disso é o fato de que não temos na escola uma sala própria. É uma área desvalorizada, e em relação a cursos também, o que eu tenho de conhecimento é o que eu vou buscar fora da Rede Municipal, participando de grupos de estudo na faculdade onde me formei, onde eu sinto que há uma continuidade, há uma sistematização, e na Rede Municipal eu não vejo isso”. (Profª 07)

Até aqui procurou-se analisar os indicadores apontados pelas professoras tais como: ação significativa, participação, satisfação, relação teoria e prática, necessidades, condições de trabalho, dicotomia entre conteúdo e forma, e educação inclusiva. Mas, qual é a concepção de Formação Continuada para o professor da Rede Pública? Qual deve ser a finalidade desse processo de aperfeiçoamento profissional?

Não se tem dúvida de que a instituição escolar de ontem é diferente da instituição escolar de hoje. Segundo AZANHA (1998, p. 16), antes o professor e seus poucos alunos tinham a mesma extração social e partilhavam de valores e maneiras de viver. Hoje, mudou o alunado, mudaram os professores, mudaram as práticas escolares, etc. Mudaram também os valores, as condições sociais, políticas,

econômicas, etc. Toda essa transformação trouxe problemas pedagógicos até então inéditos. E o professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea, recebendo subsídios, embasamento, suporte, apoio, estímulo, enfim, condições reais de trabalho.

Das professoras entrevistadas, cinco (5) fazem indicações a esse respeito:

“A Formação Continuada deve oferecer subsídio a todo o momento para o professor. A realidade muda a todo instante. Porque antes as crianças aprendiam mais? Porque a família estava mais presente. A Formação Continuada deve estar constantemente subsidiando a prática do professor para que ele possa acompanhar as mudanças”. (Prof.^a 01)

“Vejo que a Formação Continuada deve dar embasamento para uma prática docente de qualidade. Tem que ser um instrumento da mantenedora para ajudar e resolver, principalmente, as questões da alfabetização”. (Prof.^a 03)

“A Formação Continuada deve capacitar o professor para melhorar o seu desempenho em sala de aula, dando subsídios para ele trabalhar na realidade educacional da qual faz parte. Hoje se fala muito em educar e formar através de novas práticas metodológicas, mas fala-se pouco da realidade do professor frente a essas práticas. Vejo que o professor, numa proposta de escola ciclada, com turmas lotadas, a questão da aprendizagem, as questões comportamentais dos alunos, familiar e social... Não estamos recebendo suporte para lidar com essas questões”. (Prof.^a 05)

“A Formação Continuada deve ter como finalidade atualizar o professor. As crianças que a gente recebe, cada ano são diferentes. A realidade muda. Precisamos de apoio para atender essas crianças”. (Profª 06)

“Vejo que a finalidade da Formação Continuada não deve ser só capacitar o professor, mas também estimular, porque nos dias de hoje, com a família deixando muita responsabilidade para a escola, e outras dificuldades, o professor está desestimulado. Então, junto com a Formação Continuada (o que não deveria ser) deveria ter o estímulo, para o professor sair achando que ele tem valor, e lógico, capacitado em todas as áreas”. (Profª 08)

Desta forma, a partir dos dados expostos, que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, deve-se concordar com NÓVOA (2002):

Os professores vivem num espaço carregado de afeto, de sentimentos e de conflitos. Quantas vezes prefeririam não se envolver... Mas sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. Que ninguém tenha ilusões. Ao alargarmos o espaço da escola, para nela incluirmos um conjunto de outros “parceiros”, estamos inevitavelmente a tornar ainda mais difícil este processo. Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais” (p.255).

Os professores levantaram também uma questão importante e que está relacionada ao fato de se dar uma verdadeira continuidade no processo de formação:

“A Formação Continuada deve capacitar os professores para as práticas diárias atuais, e dar uma continuidade. Porque temos que ficar esperando ser sorteados? Que capacitação é essa sem continuidade?” (Profª 04).

“A própria palavra já diz: dar continuidade. Eu vejo que cada ano é um tema diferente. Eu não sei se eles pegam o que está na moda, e no meu entender deveria ser formação para todos e continuada, e não só por sorteio, aonde um grupo vai, e outro não vai. Eu acho que é muito estanque, é muito largado, não há uma sistematização, uma continuidade. Cada ano é uma coisa, cada gestão é outra coisa, e a gente fica assim, só recebendo migalhas. Uma sistematização mais profunda não tem”. (Profª 07)

A idéia de continuidade segundo BELINTANE (2002, p. 182), leva-nos inevitavelmente à idéia de memória coletiva. Se há uma continuidade ela não deve dizer respeito tão simplesmente à continuidade de estudos de um professor, de uma área, de uma disciplina. O que continua de verdade e possui uma memória pública e coletiva é a escola, a rede escolar.

Ao resgatar a proposta inicial deste capítulo de se analisar a Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na perspectiva de seus professores, é possível afirmar que há uma necessidade imediata de se construir uma unidade de trabalho, uma linguagem única para as escolas e a mantenedora, ambas devem olhar para a mesma direção visando o objetivo maior da Educação, que é a Formação Humana.

CONCLUSÃO

Hoje, ao discutir a qualidade do ensino da escola pública, torna-se necessário considerar a possibilidade de que, a escola, ao colaborar para que se ultrapasse o mínimo de conhecimento necessário à produção e à reprodução do sistema capitalista, esteja auxiliando a instrumentalizar culturalmente as classes que vivem do trabalho (SOARES, 2003, p. 171). Pois, é fato que a escola pública se destina à maioria da população brasileira.

Para OLIVEIRA (1987, p. 92), a escola é o local por excelência para o desenvolvimento do processo de transmissão assimilação do conhecimento elaborado, possibilitando a apropriação, por todos os indivíduos, de ferramentas culturais imprescindíveis para a luta social que visa a transformação das estruturas. É preciso ter claro que a educação por si só não transforma a realidade, mas pode contribuir para essa transformação, se cumprir com a sua função social que é a socialização do conhecimento científico historicamente elaborado.

Assistiu-se nas últimas décadas a uma ampliação das oportunidades de acesso à escola. Mas, não se pode concluir que o país tem uma escola que realizou a inclusão social de todos. Além disso, essa ampliação quantitativa, em grande parte resultante da reivindicação dos educadores e da população, não correspondeu à melhoria das condições de trabalho, de jornada, de organização e funcionamento, de formação e valorização do professor, fatores essenciais para a qualidade do ensino (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 261).

A transformação da escola passa necessariamente pela transformação daqueles que trabalham dentro dela, e que constituem um dos segmentos mais importantes para a vida da escola - os professores. Toma-se, portanto, necessária a discussão sobre a importância da formação do professor, sólida (teórica e metodologicamente) e de qualidade (inicial e continuada).

Este trabalho procurou investigar a Formação Continuada dos professores do ponto de vista dos mesmos. Apesar da pequena mostra utilizada para análise, foi possível ponderar sobre alguns fatores, relacionados ao tema, que poderiam estar limitando um trabalho docente mais eficaz, na direção de um ensino de qualidade.

Como foi exposto anteriormente, discutir a formação de professores pode significar refletir sobre a possibilidade de elevação cultural das massas. Professores culturalmente mais elevados podem significar a possibilidade de se ultrapassar o mínimo estabelecido em direção à transformação das relações sociais vigentes. Sendo assim, é necessário que o educador tenha clareza da dimensão política da educação, e dos fundamentos teórico-epistemológicos da sua prática, caso contrário, estarão sendo 'levados' a aceitarem determinações externas, e situações impostas como sendo naturais.

Segundo AZANHA (1995, p.44), conceitos e atitudes dos educadores precisam ser revistos. No entanto, um investimento sério e duradouro na mudança da consciência profissional ainda não ocorreu. Vários são os motivos, entre eles o predomínio da didática e da psicologia na formação inicial do educador, que o faz "jejuno de uma visão política social do processo educativo".

Formação é mais do que o domínio de conhecimentos em determinado campo disciplinar e aprendizagem de técnicas de ensino ou de pesquisa. Sem negar a relevância deles, formação é, sobretudo, exercício permanente de presença ativa no mundo, pensada da perspectiva do compromisso ético e político.

É importante também destacar, que a partir dos dados levantados, percebeu-se um “recuo da teoria”, nos cursos de Formação Continuada, e o avanço de uma concepção pragmática de cunho neoliberal. Há ênfase nas atividades, nos encaminhamentos, sem que haja necessariamente a discussão acerca do conhecimento que os fundamenta. É possível dizer, com base nas entrevistas realizadas, que a diversificação, a fragmentação e a pontualidade dos programas de Formação Continuada dos professores, tendem a desvincular conteúdo e forma, na medida em que se privilegia a segunda em detrimento da primeira.

O professor muitas vezes assume uma postura semelhante à do homem comum, o qual, segundo VAZQUEZ (1968, p. 14), “vê a si mesmo como ser prático, que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência”.

Uma nova concepção de formação docente deve começar com uma nova concepção de educador. Ele deve ser formado como trabalhador intelectual, pois só assim pode fazer a sua parte na realização histórica da humanização da vida.

Para essa nova formação, entende-se ser necessária a inserção e interação dos diferentes atores no processo de capacitação: professores, diretores, setores de ensino e outros. A atividade educacional é extremamente complexa e envolve um rol enorme de determinantes, e a participação favorece a articulação de fatores em torno de uma

mesma direção, aumentando a probabilidade de que as coisas venham a se concretizar.

Para VASCONCELOS (1995, p.51), “a participação é um valor, é uma necessidade humana. É uma questão de respeito pelo outro, de reconhecimento de sua condição de cidadão, de sujeito do sentir, pensar, fazer, poder”.

A unificação desejada por nós professores – uma vontade política aliada a uma prática verdadeiramente socializada e socializadora – só será conquistada se o professor for considerado parceiro do processo educativo, numa visão progressista de desenvolvimento profissional.

LIBÂNEO e PIMENTA (1999) fazem indicação a esse respeito:

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados meros executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que os informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia a sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social.(p. 261)

Neste sentido, pode-se concluir que há a necessidade de se garantir, efetivamente, aos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a participação na elaboração e nas decisões do processo de Formação Continuada, para que as relações entre as escolas e a mantenedora estejam pautadas em princípios democráticos, garantindo os anseios e expectativas dos docentes.

A realização desse trabalho permitiu perceber que a Formação Continuada, se for realmente contínua, exige um cotidiano de estudos e pesquisas, e que a concepção escolarizada de Formação de Professores, envolvendo apenas parte do corpo docente, contribui para que se perca o sentido da reflexão experiencial e da partilha dos saberes profissionais (NÓVOA, 1999, p.03).

Segundo KUENZER (2002 b, p. 71), a Formação Continuada dos professores deveria:

(...) ocorrer na escola, articulando pedagogos, professores e técnicos, tomando como eixo o projeto político-pedagógico como totalidade, a partir do qual vão se definir dimensões disciplinares e transdisciplinares que poderão justificar as abordagens por área ou tema, mas tendo sempre a escola e o trabalho pedagógico escolar como totalidade que define e ao mesmo tempo articula as partes.

Uma política de Formação de Professores que tenha como objetivo a melhoria da educação pública, deve, necessariamente valorizar os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos e pedagógicos. Considerar a escola como *lócus* de Formação Continuada implica também a construção de uma prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e resolvê-los mediante uma prática construída conjuntamente pelos docentes da instituição escolar. A incorporação da escola, nesse processo, significa tomar o cotidiano escolar, sua riqueza, sua clientela, sua experiência, como objeto da ação de reflexão. Ações que desconsideram uma reflexão sistemática e coletiva sobre o trabalho pedagógico, não avançam no sentido de superar as dificuldades da escola pública.

Contudo, como aponta FUSARI (1992, p. 26), deve-se registrar que a formação do educador em serviço não vai resolver, por si só, a questão da democratização do ensino, mas, certamente, terá uma função importante no processo de construção da

Escola Pública brasileira. Uma nova escola, democrática, necessita de educadores mais competentes, para que cumpra de maneira diferenciada, para melhor, a sua função social. Educadores competentes necessitam, sem dúvida alguma, de condições mínimas de trabalho; dentre elas, a questão salarial é ponto de partida para qualquer discussão de propostas que visem a melhorar o ensino brasileiro.

Nas palavras de GHEDIN (2004, p. 412):

(...) os professores e as escolas não podem ser considerados como meros executores e cumpridores de decisões técnicas e burocráticas gestadas de fora. Por isso, o investimento na sua formação, no seu desenvolvimento profissional e nas escolas, a fim de que se constituam em ambientes capazes de ensinar com qualidade social que se requer, precisa ser grande. São necessárias condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise e se constitua num espaço de análise crítica permanente de suas práticas. É preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integral; é preciso elevar os salários a patamares decentes que dignifiquem a profissão docente.

A realização deste trabalho monográfico permitiu verificar que as políticas públicas municipais voltadas para a Formação Continuada, ainda não estão contribuindo, de forma eficaz, para a viabilização da práxis pedagógica escolar, para a qualificação sistematizada do professor, e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino da Escola Pública.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. B. de M; LANDINI, S. R. A formação de professores e profissionalidade docente no quadro da mundialização do capital. **Chão da Escola**, n. 4, p. 13-18, 2005.
- ADORNO, J. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APP – Sindicato. Fórum paranaense em defesa da escola pública, gratuita e universal, LDB 9394/96. **APP-Sindicato, CUT-CNTE**, Curitiba, 1997, p.
- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 143-162, 1999.
- AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995b.
- AZANHA, J. M. P. Uma proposta para a licenciatura na USP. In: _____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995c, p.
- AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, v. 3, n. 4, p. 16, 1998.
- BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOFF, L. Cidadania, com cidadania, cidadania nacional e cidadania terrenal. In: _____. **Depois de 500 anos: que Brasil queremos?** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 51-74.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1990.
- BRASIL, MEC. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF, 2000.

CALAZANS, M. J. C. "Formação do planejador": educação articulando prática-teoria. **Educação e Sociedade**, v. 10, n. 31, p. 8-28, 1988.

CALDAS, A. R. Profissional da educação: sujeito do processo pedagógico (?). **Chão da Escola**, n. 4, p. 7-12, 2005.

CANÁRIO, R. Territórios educativos de intervenção prioritária : a escola face à exclusão social. **Revista de Educação**, v. 9, n. 1, p. 125-134, 2000.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PLATÃO 2000 - A REPÚBLICA, 2, 1997, Belo Horizonte. **Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

COSTA, M. V. **A escola básica na virada do século – cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

CURITIBA. Lei Municipal n. 10190/01 de janeiro de 2003. Institui o plano de carreira do magistério público municipal. **Secretaria Municipal de Educação**, Curitiba, 2003, 94 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FUSARI, J. C. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Idéias**, São Paulo, n. 12, p. 25-34, 1992.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP Editora, p. 397-418, 2004.

LUDKE, M.; MARLI, A. E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOWAISKI, R. S.; MARTINS, M. de S. Transformação – Palavra de ordem na educação. **Chão da Escola**, n. 1, p. 30-32, 2002.

KUENZER, A. Trabalho pedagógico: da fragmentação á unitariedade possível. In: FERREIRA, N. S. C. **Para onde vai a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, São Paulo: Papirus Editora, p. 47-78, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 68, p. 239-277, 1999.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1982.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992a.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Editora Porto – Coleção Ciências da Educação, 1998.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: "novas propostas para um velho problema". In: SERBINO, R. V. et al. (Org). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998, p.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: PROST, A. et al. **Espaços de educação: tempos de formação**. Lisboa: Fundação Colouste Gubbenkian, 2002, p. 237-263.

OLIVEIRA, B. A prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. In: OLIVEIRA, b.; DUARTE, N. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez editora, 1987, p. 91-104.

PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. In; _____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002, p.

PORCHER, L. Aristóteles e Plebeus. In: PORCHER, L. (Org.). **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1997, p. 13-23.

RAMOS, R. Y. Formação ou conformação de professores? **Pátio**, n. 17, p. 22-26, 2001.

RODRIGUES, M. L. **Sociologia das Profissões**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 57, p. 20-29, 1986.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. In: HIBERNÓN, J. (Org.). **A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato**. Tradução: Erani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 37-63.

SANTOS, S. R. M. A formação continuada de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2002, Caxambu. **Anais da 27ª Reunião da ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Educação, manifestos, lutas e utopias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: _____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992, p. 87-129.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.

SOARES, K. C. D. **A política de qualificação em serviço dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba na gestão Greca (1993-1996): Entre o discurso da "Cultura das Elites" e a perspectiva pragmática do trabalho educativo.** Curitiba, 2003, 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-193.

VASCONCELOS, C. dos S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

VÁZQUEZ, A. S. A concepção da práxis em Marx. In: _____. **Filosofia da práxis.** Tradução: Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 177-182.

ANEXO

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Há quanto tempo ingressou na Rede Municipal de Ensino de Curitiba?
- 3- Qual função desempenha atualmente?
- 4- As ações relacionadas à Formação Continuada basicamente são: cursos nos Núcleos Regionais de Educação, Ciclo de Palestras / Semana Pedagógica e cursos no Setor de Capacitação com as diversas áreas do conhecimento. Dessas ações, qual foi a mais significativa para seu aperfeiçoamento profissional? Por que?
- 5- Após a sua participação nos cursos, suas expectativas geralmente são atendidas totalmente, parcialmente ou não são atendidas?
- 6- Na sua opinião, a Formação Continuada ofertada pela Rede Municipal de Curitiba oferece subsídios para a sua prática diária? Justifique.
- 7- Qual deve ser a finalidade da Formação Continuada?

8- Na sua busca por um aperfeiçoamento profissional, quais são as suas necessidades?