

REGINA APARECIDA KANAYAMA ISE

DESATANDO ALGUNS NÓS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico. Departamento de Planejamento e Administração Escolar do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Maria Madselva Feiges

CURITIBA

2003

DEDICATÓRIA

**Para quem tanto me ensinou
Maria Madselva Feiges.**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo apoio e dedicação.

Ao meu marido e filha pelo carinho e companheirismo.

À Leusy pela amizade.

À Professora e Orientadora Maria Madselva Feiges pela paciência, dedicação e afeto com que sempre me tratou e que me fez crescer como pessoa e educadora.

EPÍGRAFE

“Sou Professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou Professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias, sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”

(PAULO FREIRE)

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
EPIGRAFE	iv
INTRODUÇÃO	1
1- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	3
1.1- EDUCAÇÃO ATÉ 1.920.....	3
1.2- A EDUCAÇÃO A PARTIR DE 1.930.....	5
1.3- A EDUCAÇÃO APÓS O PROCESSO.....	7
DE INDUSTRIALIZAÇÃO.....	7
1.4- A EDUCAÇÃO APÓS 1.964.....	14
2- A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	18
2.1- A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR.....	22
3- O PROBLEMA É A FORMAÇÃO INADEQUADA.....	
DOS PROFESSORES?	31
3.1- O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	
NA UNIDADE ESCOLAR.....	50
3.2- O PAPEL DA ESCOLA.....	59
4- CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

A dinâmica da realidade social coloca cada vez mais ao professor, a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva, capaz de permitir-lhe debruçar-se sobre ela a fim de compreendê-la em sua essência, captando suas contradições e limitações e, assim, transforma-la; pela implementação do processo reflexivo, que encontra inúmeros dificultadores, por conta da atual organização escolar e mesmo da cultura existente na escola.

Ao se afirmar a importância da reflexão na escola e, em especial, a importância da reflexão do professor como aprimoramento da prática pedagógica, tem-se a considerar que na grande maioria das vezes, a formação acadêmica do professor não o preparou para a referida prática, mesmo porque a formação inicial não deve ser tomada como momento primeiro e último da formação profissional, já que inúmeros saberes produzidos a todo instante tornam a atualização imprescindível.

Atuando como pedagoga, tenho me debruçado sobre essas questões, fazendo dessa zona de sombras um lugar de observação e atuação.

Considerando que a oferta de cursos para a formação continuada por parte da Rede Municipal de Curitiba não contempla a totalidade dos professores, coloca-se para a escola o desafio de oferecer na hora da permanência, uma formação continuada que permita refletir, analisar, compreender e formular propostas para melhorar a prática pedagógica.

Nesta perspectiva a presente monografia analisa o papel do pedagogo na organização do horário de permanência, explicitando os limites e as possibilidades deste horário na formação contínua de professores.

Para tanto recorreremos à literatura para compreender o processo legal de formação de professores e a análise dos documentos da SME que orientam a organização do horário de permanência à luz de uma política de formação contínua de professores que não contempla a totalidade da Rede, delegando por sua vez, à escola, esta tarefa de formação.

A investigação realizou-se junto aos professores dos dois Ciclos iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Curitiba para analisar o

entendimento que os mesmos tem sobre a hora de permanência e sua finalidade, explicitando o papel do pedagogo nesta organização.

Desta forma utilizou-se um questionário com questões objetivas e subjetivas, cujos dados empíricos foram analisados na perspectiva da literatura e documentos que orientam a formação continuada de professores, sob a ótica da função do pedagogo.

O presente documento está organizado em três capítulos:

O capítulo I traz um breve histórico sobre a Educação no Brasil traçando relações entre a organização do Ensino e a Sociedade Capitalista.

O capítulo II aborda a questão da formação de professores e a produção do fracasso escolar na perspectiva das determinantes da sociedade capitalista e da legislação vigente.

E no capítulo III é analisado a formação continuada de professores na Unidade Escolar, a partir da função do pedagogo na organização deste horário.

A seguir apresenta-se algumas considerações finais que podem contribuir para a análise do papel do pedagogo na formação contínua em razão da política de atendimento não universal da Rede Municipal, revelando os limites e possibilidades.

1- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

1.1- EDUCAÇÃO ATÉ 1920

No Brasil, até o final da década de vinte, as camadas dominantes, com o objetivo de servir e alimentar seus próprios interesses e valores, conseguiram organizar o ensino de forma fragmentária, tomado o país como um todo, e ideal, considerado o modelo proposto de educação. Isso se deu mesmo quando essas camadas deixaram de ser as únicas a procurar a educação escolar. O fato é que o toque aristocrático e o caráter de classe que essa educação conferia não só concorriam para manter o status, pela natural distância social que ajudava a promover, como também serviam de instrumento de ascensão social aos estratos que, embora privados da propriedade da terra se achavam em condições de assumir posições mais elevadas.

Somente com o processo de industrialização a partir de 1930, que ocorre a expansão do ensino, de forma limitada e seletiva, isto porque uma nova classe social entra em cena: a classe média, com seus interesses. Cada fase da história do ensino brasileiro vem refletindo os aspectos culturais, políticos e econômicos envolvidos. Politicamente, as forças conservadoras acabaram durante todo o tempo orientando a expansão do ensino e controlando o sistema educacional de forma defasada em relação ao crescimento econômico.

Por isso, a escola teve a função de manter privilégios, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação eficaz para o trabalho. Ao mesmo tempo que ela deu a camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de status, sim pois que neste período histórico era isto que a educação representava. O ensino neste período, é estilo acadêmico, mais próprio para ilustração. Este é o estilo da educação num país onde a industrialização ainda não se desenvolveu, a escola serve mais à conservação e transmissão de valores culturais arcaicos europeus e à ilustração das camadas dominantes. A

mudança no entanto, no sistema educacional, ocorre de forma lenta e defasada, quando a industrialização entra em cena, é somente então que se faz sentir mais profundamente a inadequação do sistema educacional ao sistema econômico. Essa mudança no entanto, procuram tão somente escolher modelos de estrutura educacional mais avançados, sem se preocupar com a análise crítica da situação que provocou e alimentou a defasagem. Empenha-se então em modernizar a estrutura do ensino, equipá-la para tarefas mais dinâmicas e dotá-la de mais eficiência na produção do contingente humano de que carece o novo modelo econômico.

No período colonial, a educação era competência da Igreja e dos jesuítas, um ensino dogmático, carente de pesquisa e ciência, focalizado na memorização, na falta da apreciação da arte e repugnância pela técnica. Assim o era, pois a instrução não apresentava atividade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. Essa educação aos dominantes, não perturbava a estrutura vigente, era adequado ao meio social da época. Assim, os padres eram os professores que por sua vez, formavam outros padres, ou ainda catequisava os índios, ou ministrava a educação média para os homens das classes dominantes, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa. As mulheres neste período estavam completamente descartadas da educação. Desta forma, a educação tinha grande poder no sentido de que deveria formar a classe política e econômica dominante, apenas isso.

Assim que surgiu a nova classe emergente: os burgueses mineradores, a consequência disto foi: a abolição da escravatura e a adoção da mão-de-obra assalariada, a proclamação da república e a implantação do capitalismo industrial, com uma nova demanda na educação, com novos interesses.

Com a república, relevante torna-se o ensino secundário e os cursos superiores, pois são eles que prepararão os administradores do país, um ensino limitado e seletivo, apenas à classe dominante, com exclusão de mulheres. A falta de recursos que um sistema falho de tributação e arrecadação da renda acarretava, impossibilitou as províncias republicanas de criarem uma rede organizada de escolas primárias e secundárias. O resultado disso, foi que o ensino oferecido, sobretudo o secundário acabou ficando nas mãos da iniciativa privada (ou seja

apenas para quem podia) e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, e pior, sem professores com habilitação. Esse quadro mostra bem a característica do ensino no início da república: a educação popular abandonada, e a educação média com sentido propedêutico (com finalidades à formação superior) para mera ilustração e preparação para o exercício de funções, puramente aristocrática. Note-se que para a grande massa composta de populações trabalhadoras, recém assalariadas, a escola não oferecia qualquer motivação. Algumas reformas foram ensaiadas nesse período, visto que a nossa classe burguesa exigia-as, no entanto não são relevantes pois muitas não chegaram sequer a serem postas em prática. Todas essas reformas, porém não passaram de tentativas frustradas, representando o pensamento isolado e desordenado dos comandantes políticos conservadores, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação. As mudanças educacionais, como já foi mencionado, ocorrem efetivamente a partir da industrialização, quando as massas migram para os centros urbanos e procuram a escola para a profissionalização.

“ Embora tenha sido apenas a partir dos anos trinta que o crescimento de uma rede pública de ensino tornou-se realidade, não se pode esquecer que sua construção se dá sob a nítida influência das idéias e lutas encaminhadas nos dez anos anteriores. Por isso, a década de vinte é o vestibulo da década de trinta e a compreensão das idéias educacionais em vigor a partir de então não pode prescindir do mapeamento das idéias que as precederam. A tradução pedagógica do liberalismo certamente foi a influência mais visível que o pensamento oficial brasileiro sobre a escolarização recebeu como herança da primeira república.” (PATTO, 1.990, pág. 59).

1.2- A EDUCAÇÃO A PARTIR DE 1930

O novo modelo econômico que se apresenta, com a industrialização, requer a partir desse momento recursos humanos para ocupar funções nos setores secundários e terciários, fazendo assim, novas exigências à Escola.

“A intenção de republicar a república, assumiu várias formas, entre as quais os movimentos nacionalistas, o tenentismo, o modernismo e o entusiasmo pela educação”. (PATTO, 1.990, pág.56).

A efervescência nos meios educacionais do anos vinte fez parte, portanto, de uma luta política entre facções da elite, a mais progressista das quais, ao evocar os princípios liberais, despertou o sonho da sociedade igualitária e conseguiu a adesão

da classe operária e de pequenos comerciantes e pequenos funcionários, dos centros urbanos mais desenvolvidos do país, além de segmentos da própria burguesia empresarial. “Foi a partir de então que o discurso liberal passou a desempenhar nas cidades industriais brasileiras papel semelhante ao que desempenhou na Europa da revolução política francesa; a ideologia do trabalho livre e da igualdade perante a lei começa a corresponder às aparências, encobrendo a essência da vida social.” (PATTO, 1.990, pág. 57).

No entanto, o Estado e os seus representantes, mostram-se fracassados em suas novas reformas, a crise se manifesta sobretudo pela incapacidade de as camadas dominantes reorganizarem o sistema de educação, de forma a atender ao mesmo tempo a nova demanda social de educação e as novas necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em transformação. Ofereceu-se poucas escolas, apresentando pouco rendimento e uma boa dose de discriminação social do sistema (herança cultural colonial) e pior, ofereceu-se um tipo de ensino que já não correspondia as novas necessidades criadas com a expansão econômica e estratificação social mais diversificadas.

Note-se que a defasagem, consequência da crise, começa a manifestar-se a partir desse período, e não antes de 1930, pelo fato de que a educação não acompanha o crescimento econômico.

O que ocorre com a industrialização é que ao invés da educação ser de fato encarada como papel de relevo na formação cultural e social de um país, ela procurou apenas profissionalizar, treinar e qualificar mão-de-obra da classe trabalhadora, e de manter o status do grupo privilegiado. Em nenhum dos casos, procurou desenvolver a ciência e a pesquisa, o que iria dar autonomia ao país, assim a estrutura educacional permaneceu estagnada. Um sistema de industrialização dependente, que importa tecnologia, evidentemente tem solicitações a fazer quanto à formação de recursos humanos para o trabalho especializado, mas tem poucas solicitações a fazer quanto à formação de pesquisadores e cientistas. No entanto é nesse período que a Educação passa a ser responsabilidade do Estado e não mais da Igreja.

Assim, para manter a ordem vigente, o sistema educacional a partir de 1930, operou algumas transformações, visto que uma nova classe emergente exigia mudanças e que era preciso profissionalizar mão-de-obra, por outro lado, sem poder

conter a demanda de pessoas que procuram a escola e sem poder responder as novas necessidades do desenvolvimento econômico, o sistema tentou defender-se e sobreviver à custa da seletividade que era a marginalização de significativa parte da população. Essa seletividade fica evidente no curso primário, que além de estar fora do que a população merecia em qualidade, ainda não permitia o acesso ao curso superior. Tudo isso acarretou ao país, problemas sociais, morais, pedagógicos, econômicos, culturais:

“Moralmente, ele significa a rejeição prática de um direito assegurado, não só pela Constituição, como também pelos organismos internacionais. Pedagogicamente, ele representa a falência do sistema educacional, que peca pela base, dada a falta de condições para assegurar à população o mecanismo elementar da leitura e da escrita. Economicamente, ele consubstancia um ônus criado com o crescimento de um contingente que passará a vender sua força de trabalho, de escassa produtividade, numa época em que a tecnologia está a exigir uma qualificação profissional cada vez mais requintada e complexa. Socialmente, ele constitui a perpetuação das desigualdades acentuadas pelo crescimento do contingente de minguada ou nenhuma instrução e que tem, conseqüentemente, pouca ou nenhuma possibilidade de sobreviver num sistema social competitivo. Culturalmente, ele representa a manutenção do atraso de populações inteiras, pela impossibilidade de acesso aos bens culturais que a civilização ocidental está dia a dia reformulando e difundindo” (ROMANELLI, 1978, p. 102).

Com relação as reformas tentadas neste período, pode-se ainda dizer que não alterou o que esperava-se que mudasse: a estrutura da escola colonial. Essa estrutura permaneceu a mesma pelos seguintes motivos: a) continuou a ser seletiva; b) a não escolarização no tempo certo, implica em analfabetos, que posteriormente se tenta recuperar; c) professores leigos, conteúdos inúteis, estrutura das escolas precárias; d) a reprovação no primário, representa a ocupação de vagas, que acabam não sobrando aos novatos que querem ingressar, e) As diferenças regionais, onde os estados mais ricos proporcionam educação e continuam a manter sua oligarquia.

1.3- A EDUCAÇÃO APÓS O PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO – 1930

A partir da revolução deste período, a educação passará a refletir as contradições políticas dominantes, conservadores e liberais, inicia então uma evolução legislativa, onde predomina a face conservadora, favorecendo em primeiro

lugar o ensino acadêmico, justamente para manter o privilégio. O sistema educacional vigente nesta época, tem estrutura dual com a aprovação da Lei Francisco Campos e acaba por dividir-se em a) ensino primário e profissional (para os pobres) e o ensino secundário e superior (para os ricos).

Divide-se este período em três fases:

- a) de 1930 a 1937 – governo provisório - leis para o ensino secundário, ensino comercial e universitário.
- b) de 1937 a 1946 – Estado Novo - leis orgânicas referentes ao ensino secundário, profissionalizante;
- c) de 1946 a 1961 – Nova Constituição – mudanças no ensino primário e curso normal, reforma universitária.

Em 1924, surge no Brasil, um movimento renovador, influenciado por idéias européias e americanas, “o movimento de escolas novas”, esse movimento reunia um grupo de educadores brasileiros, dispostos a lutar por algumas reivindicações. Esse grupo acabou por formar a Associação Brasileira de Educação. Além de tudo era um movimento ideológico. Esse grupo (ABE), publica em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional” e mais tarde ainda luta pelo Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As reformas de todo esse período (1930 a 1961), refletem uma certa confusão quanto a concepção de Escola Nova; foram mudanças efêmeras e não consistentes; com caráter regional e não nacional; no entanto criaram polêmicas e curiosidades por diversos setores, que passaram a discutir a questão. Era o primeiro passo.

Todo esse período ainda é marcado por discussões em torno do assunto mais polêmico das exigências da ABE: gratuidade, obrigatoriedade, laicidade e co-educação. Como não poderia ser diferente os reformadores batem de frente com os católicos que viam na interferência do Estado um perigo de monopólio e na laicidade e co-educação, uma afronta aos princípios da educação católica.

Em fins de 1930, é constituído o Ministério da Educação tendo como seu primeiro Ministro o senhor Francisco Campos. A chamada reforma Francisco Campos, é na verdade uma série de decretos, que privilegia somente o ensino secundário e ensino comercial e o ensino universitário.

Quanto ao ensino secundário nacional abre a possibilidade de ingresso ao ensino superior. Foi pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à

educação. Estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, um ciclo fundamental e outro complementar e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior (o curso fundamental era obrigatório para o ingresso em qualquer curso superior e o segundo para alguns cursos). Estabeleceu normas para a admissão do corpo docente e seu registro junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Estabeleceu ainda, normas para a realização da inspeção federal, criou a carreira de inspetor e organizou a estrutura do sistema de inspeção e equiparação de escolas.

Quanto ao ensino superior, foi incorporado vários cursos até então inexistentes, além da criação de várias universidades pelo país, sendo a novidade relevante a criação da Faculdade de filosofia, ciências e letras, que passou a ser a medula do sistema, já que seu objetivo era a formação de professores para o magistério secundário.

Como se pode notar pela reforma Francisco Campos, nada mudou na base (ensino primário). E mesmo as reformas do ensino secundário, continuaram com um currículo enciclopédico e seletivo, rígido e seletista.

“Esse alto índice de seletividade, determinado, em parte, e isso é inegável, pela presença de dispositivos legais que estipularam um sistema de avaliação extremamente minucioso, rígido e exagerado, comprova, presumimos, nossa tese de que o controle da expansão do ensino se faz do lado da oferta, através da ação legal do Governo. Por outro lado, a rigidez da estrutura escolar, que se consubstanciou na centralização máxima das decisões, as quais estipulavam um controle sobre programas de disciplinas e métodos de ensino, opondo-se ao avanço da demanda social de educação, só podia resultar em baixa produtividade da educação escolar secundária. (...) a incrível pressão psicológica que deveria ser exercida pelos inspetores sobre estabelecimentos de ensino, professores e alunos (...)” (ROMANELLI, 1978, pág.138).

O aspecto, todavia, mais relevante da Reforma Francisco Campos, é que os cursos comerciais (que interessavam a nova demanda), não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Somente o ensino secundário possibilitava esse acesso, no caso do ensino comercial, se o aluno mudasse de idéia deveria começar novamente seus estudos, pois que na melhor das hipóteses, o curso possibilitava que ele freqüentasse o curso superior de finanças.

A pressão exercida pelo movimento renovador e a influência deste, através da ação de um dos seus mais destacados representantes Francisco Campos, foram responsáveis pelo aparecimento e implantação da reforma. Note-se porém que

apesar de ser um grande passo, a reforma deixou completamente marginalizados os ensinos primários e normal, e os vários ramos do ensino médio profissional, salvo o comercial, o grande protagonista da reforma. Essa reforma, foi com vistas a elite, pois a obrigatoriedade de se prestarem exames para admissão ao ensino médio, nos quais se exigiam conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, evidencia sua intenção. Como já foi mencionado, separou o ensino secundário do comercial, impossibilitando a transferência. O aspecto científico, de pesquisa e tecnologia, num momento em que o país passa para a industrialização, não foi contemplado.

O movimento renovador e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tiveram conseqüências práticas na elaboração do texto das Constituições de 1934 e 1937, na primeira em quase sua totalidade há uma vitória do movimento, principalmente quando se refere a ideologia do movimento: direito de todos, igualdade, escola pública e dever dos poderes públicos, plano nacional de Educação, ação suplementiva da União ao ensino primário integral, gratuidade do ensino, recursos fixados para manter a educação. A segunda Constituição, não deu a mesma ênfase à educação, não restringindo ao governo a responsabilidade da educação, e sim “ a iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas, públicas e particulares”.

Passemos a 2ª fase, de 1937 a 1946, com o Estabelecimento do Estado Novo, momento em que o Estado não toma para si a responsabilidade da Educação, na Constituição de 37. Nesse momento são criadas as Leis Orgânicas do Ensino que tem seu foco principalmente em a) leis profissionalizantes(industrial, comercial, agrícola); b) ensino secundário; c) ensino primário.

Essas leis, foram iniciadas em 1942, pelo Ministro Vargas Gustavo Capanema e decretadas entre este mesmo ano até 1946.

- a) Profissionalizante industrial – Decreto Lei 4073: Também não dava oportunidades de ingresso ao ensino superior, a menos que estivesse no ramo profissional correspondente.
- b) Ensino secundário – Decreto Lei 4244 - o primeiro ciclo composto de ginásial e o segundo ciclo o clássico e científico. Preparava para o ingresso ao ensino superior. Mulheres estudam em escolas separadas dos homens.

- c) Ensino primário – Decreto Lei 8529 – após 1946 – ensino primário fundamental de 4 anos, elementar de 1 ano e ensino primário supletivo de 2 anos, para adolescentes e adultos.
- d) Curso Normal – decreto lei 8530 – após 1946

Após a Constituição de 1946, percebe-se um revigoramento da influência do movimento renovador (os pioneiros) de 1932.

Na lei do ensino primário há a presença da gratuidade e obrigatoriedade, a descentralização, a previsão dos recursos para a implantação do sistema de educação primária, tratava de recursos para o ensino, estipulando a contribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para o Fundo Nacional do Ensino Primário e as normas para redistribuição desses recursos pela União. E ainda, cita o corpo docente, sua carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos no ministério e na administração.

Enquanto o ensino industrial, passa a corresponder ao sistema econômico da época, atendendo a demanda, mostra-se limitado à classe trabalhadora, pois que não constitui acesso ao nível superior. O ensino secundário, ainda é destinado à elite, devido ao seu caráter seletista e rígido, que leva diretamente ao ensino superior. O ensino primário pela primeira vez na história passa a ser pensado pelas autoridades, e é exatamente o ponto nevrálgico da educação brasileira.

A lei orgânica do Ensino Normal, Decreto Lei 8530 de 2/01/46, promulgada no mesmo dia em que foi promulgada a lei orgânica do ensino primário. Até então o ensino normal era assunto da alçada dos Estados, ficando restritas as reformas até então efetuadas aos limites geográficos dos estados que as promovessem. O decreto 8530, centralizou as diretrizes e fixou as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional e fixou:

- Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias;
- Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
- Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Os cursos são divididos em dois níveis: O curso do 1º ciclo, passava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com duração de 4 anos (Escolas Normais Regionais). Curso de 2º ciclo, com duração de 3 anos

(Escolas Normais). Além dessas duas Escolas, foram criados os Institutos de Educação, que passaram a funcionar com estes cursos, e mais o Jardim de Infância e a Escola Primária anexos e os cursos de habilitação de administradores e especialização de professor primário. Estes dois cursos só podiam funcionar nos Institutos.

Nestes cursos ainda predomina a cultura aristocrática, da educação brasileira.

“Essa lei ainda pecava por incorrer nos mesmos erros em que incorreram as demais Leis Orgânicas, quanto ao sistema de avaliação e à flexibilidade. Um processo exagerado de provas e exames e uma falta de articulação com os demais ramos do ensino também eram vícios do Ensino Normal. A falta de flexibilidade, quanto ao ensino superior, limitava o ingresso dos estudantes normalistas apenas a alguns cursos da faculdade de filosofia”. (ROMANELLI, 1978, pág. 165).

Impressionante porém é o artigo 21, que assim determinava: “ não serão admitidos em qualquer dos dois cursos, candidatos maiores de 25 anos”. Incompreensível, num país em que os professores até então não possuíam habilitação.

As mudanças no ensino primário e no curso normal, foram as primeiras mudanças ocorridas após a Constituição de 1946, com características liberais e democráticas.

Foi, pois, baseado na doutrina elaborada pela Constituição de 46, que o então Ministro da Educação da época Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores, com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral da educação nacional. A comissão encarregada de elaborar o Projeto haviam três comissões: do ensino primário, do ensino médio e do ensino superior. Em 1948, esse projeto dava entrada na Câmara Federal. Naturalmente, que este Projeto entrou em contradição e bateu de frente com interesses contrários, referente a questão “liberdade de ensino” por isso esse Projeto ficou “na gaveta” por treze anos, e somente em 1961 é que foi votado.

“(…) não pecava pela base. Estava dentro do espírito da Constituição e refletia bem as mudanças por que passava a sociedade brasileira. Pelo menos acenava com a possibilidade de atendimento a muitas das reivindicações da filosofia dos educadores e denunciava um grau de abertura que a legislação anterior não possuía. Mas, por suscitar questões que os políticos da época não souberam resolver, esse anteprojeto acabou morrendo, para ser, depois substituído na ordem do dia das discussões(…) “ (ROMANELLI, 1978, pág. 174).

Na verdade, o que estava acontecendo com este anteprojeto, é que representou a retomada de uma luta iniciada em 1920 contra as forças

conservadoras, ou seja o Estado e a Igreja, sendo que esta última não admitia perder a prioridade privativa da educação. Até então, através da educação, a Igreja continuava atuando sobre a vida nacional, embora já era oficial o ensino leigo. A liberdade de ensino, era uma questão polêmica, pois referia-se a exclusiva liberdade da Igreja de exercer a ação educativa. Considerando que no Brasil, por lei, ela não podia reivindicar essa exclusividade, então sua bandeira de luta foi a oposição ao monopólio do ensino que estava sendo exercido pelo Estado, ou reivindicado pelo projeto. Importante lembrar que esta oposição também interessava a iniciativa privada leiga, esta juntou-se a oposição reivindicando liberdade a todos de abrir escolas, sem ingerência do Estado.

Finalmente, a Lei 4024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 20/12/1961, tem de forma geral as seguintes características:

- isentam completamente o poder público de sua obrigação de fornecer condições para que a obrigatoriedade do ensino seja cumprida;
- Ensino pré-primário (maternais e jardins de infância), ensino primário (4 anos e acrescido de 2 anos com artes), ensino médio (ginasial de 4 anos e colegial de 3 anos compreendendo o ensino secundário num caso e o ensino técnico em outro caso), ensino superior com a mesma estrutura seletista.
- Descentralização e flexibilidade do currículo de cada curso e de cada região.

Nota-se que o caráter cultural de todas as reformas educacionais continua presente na Lei 4024, como cita ROMANELLI :

“Para um país, que não tinha recursos para estender sua rede oficial de ensino de forma que atingisse toda a população em idade escolar e que, por isso mesmo, marginalizava quase 50% dessa população, na época, era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado. Absurdo sim, em termos de justiça social, embora, perfeitamente adequado à ordem social vigente e à composição das forças no poder. Na verdade, essa retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção à camada social, que podia pagar educação, à custa das camadas que não podiam, só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos do legislativo” (ROMANELLI, 1978, pág. 183).

As conseqüências de todos os fatos expostos, desde 1920 até o momento, são para o país, no mínimo desastrosas. Uma significativa parcela da população que deveria estar no ensino médio e superior, permanecia ainda onde as reformas não chegaram: no ensino primário. A escola primária é destinada à maior parte da população, as camadas menos favorecidas, a mão de obra do país, que não

consegue competir no sistema seletivo até então imposto. Bolsas de estudo foram distribuídas a estas pessoas para pagarem escolas particulares, essas bolsas eram previstas na mesma lei, naturalmente para privilegiar aquela camada conservadora que lutou pelo seu direito de educação privada. O governo então passa a sustentar os colégios particulares. No entanto, esse dinheiro não foi investido na Escola pública. E a lei, infelizmente não conseguiu democratizar o ensino.

1.4- A EDUCAÇÃO APÓS 1964

Neste período observa-se a classe média ocupando uma crescente oferta de trabalho e assim, as mudanças que ocorrerão a partir de então irá beneficiar esta classe, através do ensino médio. Nota-se também as reivindicações dos alunos universitários, que resultará em mudanças no ensino superior. Outra característica desse período é a interferência internacional tanto economicamente quanto na educação. E por fim, a nova lei deste período fará ainda referência à formação de docentes.

Até 1964, não houve alterações na Lei, ou seja a lei 4024 manteve-se defasada e intacta. Um dos aspectos da crise foi a incapacidade de o sistema educacional oferecer recursos humanos de que carecia a expansão econômica. Técnicos estrangeiros são contratados pelo Estado para fazerem estudos (distorcidos) da crise educacional e propor soluções, com suas doutrinas nada condizentes com a verdadeira realidade, estas soluções tinham a função de melhor controlar a economia internacional no país. De todos os objetivos desses técnicos e suas soluções, os predominantes são os relativos ao ensino superior. A esse respeito, a reformulação das universidades é proposto de forma bem clara e visa a uma dependência direta das instituições dos países subdesenvolvidos às instituições americanas de ensino superior.

Vários acordos foram firmados em o MEC e a USAID a partir de 1966. O capitalismo internacional, nesse acordo abrangeu sua interferência desde o ensino primário até o ensino superior. Nesses acordos, os EUA forneciam capital, bolsas de estudo a estudantes brasileiros nos EUA, acessoria técnica de americanos em

nossas universidades, e despesas pagas pelo Estado brasileiro. Os benefícios maiores dessa intervenção é para o país fornecedor do que para o país beneficiado.

Em 27/10/64 a lei 4440, criou o salário educação, onde o governo criou recursos para a escola primária.

Em 18/11/66 o Decreto Lei 53 institui a unidade de função e pesquisa, para melhor aplicação dos recursos nas universidades, criou departamentos nas universidades através do decreto lei 252 de 1967, na mesma data o Governo reestruturou a representação estudantil mantendo o DA, e o DCE para cada universidade. Proibiu, no entanto as manifestações dos representantes estudantis, que ensejou uma radicalidade total do movimento estudantil, que acabou por se transformar num movimento político marginal.

A crise estudantil, levou o governo a montar uma comissão para que fossem tomadas medidas urgentes. Em 28/11/1968, surge a Lei 5540, e o Decreto Lei 464 em 28/02/69, que definiam as mudanças universitárias:

- O ensino superior será ministrado a partir de então em Universidades, só excepcionalmente em estabelecimentos isolados;
- Administração composta pelo reitor, conselho de curadores, congregação, e conselho de coordenação didática;
- Cursos de graduação, pós graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização;
- Unificação no vestibular por universidade e por região, extinção da cátedra, submissão das instituições ao Conselho Federal de Educação e ao Ministro da Educação e Cultura;
- Em 1971, o Decreto Lei 68.908, dispõe sobre o concurso vestibular;

Quanto as mudanças do ensino secundário, a Lei 5692 de 1971 cita as mudanças do ensino superior:

- obrigatoriedade da escolaridade para 8 anos, da faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos;
- junção do curso primário e ginasial num só curso fundamental;
- extinção do curso secundário e profissional e implantação do curso médio com habilitação profissional;
- princípios da terminalidade e continuidade;
- universalidade do currículo e matérias obrigatórias;

- Tratamento metodológico que deve ter esse currículo.
- O Conselho Federal de Educação apresenta uma lista de 130 habilitações, para cada uma das quais fixou um conteúdo mínimo obrigatório, e tempo específico;
- Estágio em empresas, sem obrigação de vínculo empregatício.

A Lei 5692 de 1971 disserta sobre a formação de professores, os responsáveis inclusive por fazer vigorar a lei:

- 1- Formação de nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinado a formar professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau;
- 2- Formação de nível de 2º grau, com 1 ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, apto a lecionar até a 6ª série do 1º grau;
- 3- Formação superior com licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau.
- 4- Formação de licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau.
- 5- Formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina e torná-lo apto para lecionar até o último ano do 2º grau.

Interessante colocar que os cursos de especialização, são aproveitados nos cursos superiores. E para efetivar esta lei, vinculou os níveis salariais do professor a sua formação, pouco importando a quem o professor leciona.

Enquanto não houvesse condições para o cumprimento da lei, a legislação nas suas disposições transitórias, previu ainda as condições mínimas para o exercício do magistério:

- no ensino de primeiro grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério no nível de 4ª série do 2º grau;
- no ensino de primeiro grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério no nível de 3ª série do 2º grau;
- no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura curta;

- No caso de não poderem ser preenchidas essas condições, a Lei prevê o recrutamento de pessoal de vários níveis de formação e sua preparação em cursos intensivos e exames de suficiência pelos Conselhos Estaduais e Conselho Federal de Educação.

2- A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A partir do ano de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, procura retirar o processo de escolarização do isolamento social e da responsabilidade individual: a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e estabelecimentos de ensino, assim como educadores, família, comunidades, são convocados à educação. Redescobre-se o valor da Escola.

A lei anterior, a 5692/71 (mudanças no ensino fundamental, curso médio com profissionalização, formação de professores), procurava colocar o professor no papel de mero executor, já a atual lei, estabelece novas atribuições ao professor, como por exemplo a sua participação e elaboração da proposta pedagógica; tempo remunerado para preparação e avaliação do trabalho pedagógico (hora atividade ou permanência), formação inicial e continuada, entre outras.

Quanto a formação de docentes a complexa relação entre a formação dos professores e a qualidade da Educação Infantil e Fundamental tem sido rigorosamente discutida: formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário e carreira.

Quanto a formação inicial do professor compare-se a Lei 5692/71 e a atual lei 9394/96:

- Formação de nível de 2º grau, com 1 ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, apto a lecionar até a 6ª série do 1º grau (Lei de 5692/71):

Quanto a este item da lei é possível afirmar que os estudos adicionais caíram e para quem os concluiu não dão o direito atualmente de lecionar até a 6ª série. A LDB 9394/96 prevê como formação inicial, para atuar na Educação Infantil (creches e pré-escola) e nos anos iniciais do ensino Fundamental (até 4ª série) o curso normal em nível médio ou o curso superior (licenciatura). Para atuar de 5ª a 8ª série e ensino médio, o professor deve ter uma formação específica, em uma área do conhecimento.

- Formação superior com licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau (5692/71):

Percebe-se atualmente pela legislação, que a perspectiva da preparação do professor em níveis mais elevados, é um fato. Em nome de uma formação mais sólida para o magistério, os cursos normais de 4 e 5 anos, primeiro ciclo, para regentes do ensino primário, bem como os estudos adicionais, foram extintos, posteriormente a supressão das licenciaturas curtas traduziram, de forma jurídica, esta perspectiva da formação do professor. Hoje, apenas a licenciatura plena habilita o professor a lecionar de 5^a a 8^a série do ensino Fundamental e Ensino Médio.

- Formação de licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com aptidão para lecionar até a 2^a série do 2^o grau (5692/71):

Como já foi comentado, tanto a licenciatura curta como os cursos adicionais são obsoletos. Nesta lei de 1971, os cursos adicionais citados, eram aproveitados nos cursos superiores. Atualmente o Curso Normal a nível Médio, dá direito a entrada na Universidade, mas não há aproveitamento de cursos adicionais ou outros. “ Artigo 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em Universidades e institutos superiores de educação admitida como *formação mínima* para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. (LDB, 1996).

Note-se aqui que o Curso Normal a nível Médio é a única modalidade atual de Educação profissional que a lei reconhece e identifica, o ensino médio profissionalizante não existe atualmente. No entanto, a formação do professor a nível médio pode cumprir três funções: a primeira é o recrutamento para licenciaturas plenas, a segunda é a preparação de pessoal auxiliar para creches e pré-escolas e a terceira função é servir como centro de *formação continuada*.

A *formação inicial* em licenciatura, confronta-se com as dificuldades de uma realidade que não dá conta por inteiro das condições necessárias à implementação da inovação proposta, certamente cabe ao poder público responder às exigências que favoreçam a transição do estágio atual para um novo padrão de formação inicial e continuada do professor, possibilitando e ampliando o acesso às Instituições de Educação Superior.

A Lei 5692/71 tornava obrigatória a profissionalização do professor ao nível de 2^o grau e transformou a formação de professores em **habilitação para o**

magistério, desprovida das condições necessárias ao atendimento de suas reais finalidades, por isso surge o parecer CEB 1/99, aprovado em 29/01/99, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em ensino médio, ou seja mudanças no currículo do curso normal, entendendo-se o princípio da articulação teoria/prática.

As Bases para as Diretrizes Curriculares Nacionais no Curso Normal, foram inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos. E, de uma forma resumida, diz o seguinte:

- A Natureza profissional do curso requer um ambiente institucional próprio com organização adequada à identidade de sua proposta pedagógica;
- Desenvolvimento de práticas educativas condizentes com o exercício da cidadania;
- Elaboração de propostas pedagógicas, pelas escolas normais, conectando conhecimentos, valores e experiências, no exercício da autonomia;
- Estabelecer competências e habilidades claras e objetivas do curso, que seja capaz de manter o diálogo entre escola e comunidade;
- Preparar professores para trabalhar o currículo, articulando conhecimentos e valores, cidadania e autonomia;
- A formação básica deverá assegurar no curso normal, conteúdos de caráter geral e incluir áreas que integram o currículo destinado a educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental;
- A formação é baseada no fazer, como objeto da reflexão, desenvolvendo um professor reflexivo, dotado de capacidade intelectual, autonomia e postura ética;
- As escolas de curso normal, devem submeter-se a um processo de avaliação permanente, que identificará as pretensões do curso e a sua qualidade;
- Atividades práticas, instituída do início ao longo do curso, com duração mínima de 800 horas;
- Curso com 4 anos letivos, duração de no mínimo 3.200 horas, a possibilidade de cumprir a carga horária mínima em 3 anos fica condicionada ao desenvolvimento do curso em período integral.

“ Assim, a formação inicial pressupõe conhecimentos e competências referenciados às condições de profissionalização de educadores capazes de estimular procedimentos e desenvolver práticas educativas que sejam constituidoras de indivíduos autônomos e protagonistas da construção mais significativa do processo educativo: o exercício da sua liberdade no contexto das relações éticas que propugnam por uma trajetória da humanidade no horizonte da democracia” (parecer CEB/1/99, DCN do curso normal).

Muitos professores acreditam que no ano de 2007, perderão o emprego se não tiverem completado o curso superior. Isto não é correto. O texto da LDB, não exige o diploma, como já foi minuciosamente comentado, o que há hoje, é uma pressão do próprio mercado de trabalho por profissionais mais bem preparados, ou seja para quem está ingressando na profissão, tanto a nível estadual quanto municipal, os concursos estão exigindo a licenciatura, o mesmo se pode dizer dos estabelecimentos particulares.

A formação do professor no curso Universitário de Pedagogia, não o habilita a lecionar na educação básica. Estes habilitam os estudantes a atuar na educação infantil e nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, desde que o currículo contenha as diretrizes previstas para o magistério, da mesma forma o curso Normal Superior, que habilita o professor na mesma área, além do curso normal de professores, em nível de Ensino Médio.

Assim, quem está lecionando no ensino fundamental (até a 4ª série), com o curso normal médio, não perderá seu emprego, a LDB garante o direito ao trabalho. No entanto, para quem está ingressando na profissão, note que os critérios para a contratação são da Escola, desde que a habilitação mínima legal seja observada. As escolas particulares preferem contratar um profissional com diploma superior a outro com o de nível médio, pois o primeiro é mais qualificado.

Quanto a **formação continuada** do professor, refere-se a informações e formações aos profissionais **em exercício** sobre ciclos, metodologias, avaliação, etc, tendo a formação continuada do professor uma relação direta com a carreira e o salário. A LDB, cita em seu artigo 67 o seguinte:

“ Artigo 67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;**
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;**
- III – piso salarial profissional;**
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;**
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;**
- VI – condições adequadas de trabalho” (LDB, 1996)**

O item II e IV define bem essa perspectiva de o professor estar permanentemente se atualizando e participando de cursos, já que a lei estabelece remuneração para este fim.

Através desta breve comparação entre as leis, é possível analisar onde ocorreram as principais mudanças quanto a formação de professores, a saber: a formação inicial e continuada dos professores, que está atrelada ao plano de carreira e salário, e as diretrizes para o curso que forma professores a nível de ensino médio.

Importante mais uma vez salientar que a formação universitária de pedagogia e normal superior, habilitam o professor a trabalhar até a quarta série do ensino fundamental. Sendo que o curso Normal Superior ainda habilita a lecionar no Curso de Magistério e o curso de Pedagogia habilita o pedagogo na sua área.

2.1- A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

A literatura sobre economia, política, sociedade e cultura na Primeira República é extensa e de indiscutível qualidade: encarregam-se de dissecar este período em suas múltiplas faces, trazendo indiretamente subsídios para a compreensão do comportamento do sistema escolar neste período. Algumas teorias começam a ser contextualizadas e servem de pano de fundo às explicações do fracasso escolar durante o percurso da pesquisa da política educacional no país. Estas teorias, note-se, tentaram explicar sob o ponto de vista psicológico, racial, cultural, médico, e de outras formas, o fracasso de alunos na Escola. Até mesmo as distorções que ocorreram no interior da tese da Escolanovista, e que procuram soluções para problemas que na verdade estão longe de serem a realidade. Por

isso, neste capítulo, será exposto um pouco do que foi dito e pensado desde 1.920 até os dias atuais.

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico que surge na primeira república e se inflama na década de 30, acaba encontrando expressão no movimento da Escolanovista. Em suas origens, a nova pedagogia não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino, ou seja, em fatores intra-escolares, uma crítica ao ensino tradicional da época. As teorias da Escola Nova, surgem a partir de uma nova concepção de infância, exatamente porque a psicologia é uma área que passa a ser ouvida; se suas teorias tem cabimento ou não, o fato é que esta ciência de uma forma ou de outra acaba contribuindo com sua especificidade, através de Piaget, que discorre sobre a natureza da aprendizagem escolar, da leitura e da escrita.

Na verdade os precursores da Escola Nova, na Europa e na América, iniciam sua teoria a partir da teoria das capacidades individuais. Como cita PATTO (1.990) “os programas e métodos educacionais deveriam ser determinados não por critérios externos, mas pela observação do indivíduo e de suas capacidades”. A ênfase a partir de então começa a ser o indivíduo e nas suas diferentes capacidades. Desde o início a nova pedagogia, propôs-se a identificar e promover os mais capazes, o que jamais poderia ser adaptado a realidade do país, numa escola seletiva e eletista. Assim, a base de todos os estudos era uma psicologia voltada para a decifração da natureza da mente humana e uma pedagogia que se propunha a ensinar levando em conta esta natureza, isto de fato, não atinge a questão do fracasso escolar do aluno e não aborda as causas extra-escolares. É nessa direção, de diferenças de capacidades, que os teóricos iniciais da Nova Escola, vão determinar as concepções de homem e sociedade em que se baseava a nova proposta. Isto na verdade, mais gerou discussões, do que soluções, já que enfatizava a importância da metodologia e do conteúdo do ensino e não o rendimento do aprendiz. A partir daí, enveredaram para o campo da redução psicológica, psicometria e higiene mental, as primeiras idéias divulgadas no meio educacional, ou seja os distúrbios do desenvolvimento psicológico.

“ Este fato é coerente com o momento histórico e o momento da psicologia no país, esta se desenvolvia sobretudo em laboratórios, geralmente anexos a escolas normais, muito mais com a finalidade de estudar experimentalmente a mente humana através de procedimentos psico-físicos do que com objetivos de classificação e intervenção. Por sua vez, a necessidade social de justificação das desigualdades sociais por meio da

ideologia das diferenças individuais de aptidão era ainda incipiente, o que fazia com que a psicologia, enquanto ciência que se propunha a medir com objetividade e neutralidade estas diferenças, não encontrasse a repercussão que encontrara nos países capitalistas industriais.” (PATTO, 1.990, pág. 62).

A partir de 1.930, a psicologia começará a se configurar no país, determinando os “anormais”, praticando diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, justificando por este ponto de vista o fracasso escolar, da camada mais numerosa da população, os pobres. A psicologia, ao complementar as idéias iniciais da Escola Nova, causa duas conseqüências:

- Enfraqueceu a idéia revolucionária e enriquecedora de levar em conta, no planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento fundamental ao aprimoramento do processo de ensino, substituindo-a pela ênfase nos procedimentos psicométricos, que deslocam a atenção dos procedimentos escolares, para as deficiências do aprendiz;
- Priorizou o que a Escola Nova tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de sua luta política pela ampliação da rede de ensino fundamental e por uma democratização que o movimento tinha de ideal.

No período ainda imperial, uma antropologia filosófica evolucionista aparentemente provava a inferioridade das raças não-brancas, justificando assim, sua sujeição nacional ao branco. Com a abolição do trabalho escravo e a instalação do Estado republicano, ela continuou proclamando esta inferioridade, agora para justificar o trabalho subalterno, assalariado, que a classe trabalhadora (negro, índios, mestiços) passaram a ocupar na nova estrutura social. A tese da inferioridade do não-branco justificava a dominação de classes, o trabalho dos jesuítas, e o status de uma minoria.

Ao final dos anos 30, as teorias raciais se relativizaram, no entanto permaneceu a tendência da época de justificar o fracasso escolar sob o ponto de vista de tipologias de povos, ou seja, na suposição da existência de traços psicológicos inerentes a povos ou segmentos sociais, naturalmente que os colonizadores deveriam estar no topo da pirâmide, e dentro da sociedade brasileira, a elite ocupa esse lugar.

Nesse contexto de industrialização nascente, um outro aspecto é o da valorização do modo de vida urbano contra o tradicionalismo agrário, que no caso

específico do discurso educacional, esta representação social do homem do campo transparece não só na crença generalizada e duradoura na indiferença ou aversão das populações rurais pela escola como também na crença dominante, durante um longo período, de que a verminose seria a principal causa do fracasso escolar das crianças das classes populares, surge a partir disso, a necessidade da higiene mental.

A higiene mental era uma teoria que dissertava sobre a criança problema e a influência do meio que ela sofria, como causa do fracasso escolar; assim como professores problema não fugiam a necessidade da higiene mental. Essa nova teoria supera as teorias racistas e de valorização do urbano. Clínicas eram anexadas ao lado de escolas para estudo de casos, já que o fracasso escolar advém de um distúrbio contraído pela criança através de seu meio, e que cabe a médicos e professores, o diagnóstico e o tratamento.

“ Foi, portanto, na convergência de concepções racistas e biológicas sobre o comportamento humano e as desigualdades sociais e de um ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a existência de uma genuína política educacional no país. Em outras palavras, foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram idéias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais.” (PATTO, 1.990, pág. 85).

A revista brasileira de estudos pedagógicos, foi uma publicação do MEC – INEP – e portanto, canal de expressão do pensamento oficial sobre os assuntos relativos à educação escolar no país, desde 1.944. É indiscutivelmente uma fonte história e informativa, quanto aos rumos que a educação tomou ao longo do tempo, nesse caso alguns temas serão abordados, de forma a complementar o que já foi exposto.

Embora a preocupação com a evasão escolar, e secundariamente com a repetência, estivesse presente desde o primeiro número da Revista, ela se manifesta preferencialmente através de ensaios cujas intenções, inicialmente, parecem ser as de sedimentar no país uma política educacional baseada nos princípios do movimento escola-novista, justificar, esclarecer e divulgar seus pressupostos teóricos, demonstrar sua relação necessária com a democratização, o nacionalismo e o desenvolvimento econômico do país e pensar o sistema escolar brasileiro e sua reforma em consonância com estas concepções de escola e sociedade. Ao

sistematizar o tema, tornou-se artigo historicamente importante, na medida em que representa a maneira característica de pensar o fracasso escolar nesta época.

Em primeiro lugar o fracasso reside na má qualidade do corpo docente, de quem é cobrada vocação e só secundariamente preparo pedagógico, Dom e aquele fogo sagrado que realiza verdadeiros milagres, seja qual for a situação. Por outro lado, cita a Revista, há uma política educacional que insiste em destinar ao primeiro ano professores sem a necessária motivação e vocação que a alfabetização exige. Nesse ponto a Revista toca na medula da Escola Nova, ou seja, que é preciso adaptar a atividade educativa às necessidades e possibilidades do aprendiz. Quanto aos problemas sociais, não estão fora da Escola e sim no aluno, no seu ambiente familiar e cultural, a pobreza que impede a escolaridade das crianças (um discurso carregado de preconceito racial), onde o que a escola constrói, a família destrói. A família e a criança não acreditam na Escola. Esses, segundo a Revista seriam os problemas sociais.

“ Esta maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambigüidade: de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém. Estas interpretações do fracasso da Escola, são, a nosso ver, inconciliáveis (...) enquanto a primeira não melhorar, não se pode afirmar a falta de motivação como inerente ao segundo”. (PATTO, 1.990, pág. 90).

Nos anos setenta, publicou-se uma teoria sobre o fracasso escolar, embasada na teoria da carência cultural. Esta, explicava a desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das chamadas classes baixa e média se desenvolviam. Essa teoria afirmou em sua primeira formulação que a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar. A aceitação desta teoria no Brasil nos anos setenta se dá porque o país continha uma visão de sociedade não-negadora do capitalismo; atendia aos requisitos da produção científica; vinha de encontro a crenças arraigadas na cultura brasileira a respeito da incapacidade de pobres, negros e mestiços. Esse discurso atraiu a atenção de educadores mais sensíveis a estes problemas, mas pouco instrumentados teoricamente, em decorrência das lacunas de sua formação intelectual, para fazer a crítica deste discurso ideológico.

Já o Manifesto dos Pioneiros da Educação, defendia como único critério legítimo de diferenciação do nível de escolaridade atingido por duas pessoas de origem social diversa o das diferenças individuais, e defendia a idéia do preparo por parte das Universidades na educação da massa popular.

A solução para o problema, segundo o Manifesto dos Pioneiros, era uma escola Unificada, não seletiva, que veio a resultar nas mudanças ocorridas na Lei 5692/71.

A partir dos anos 80, toma corpo a teoria da dominação cultural, em que os professores pertencendo a um sistema escolar em geral pobre, carente de material didático e desamparada de recursos técnicos e de possibilidades de aperfeiçoamento, defronta-se com essa massa de alunos despreparados, aos quais deve alfabetizar e ensinar os conceitos que compõem o programa escolar. A partir disso, inicia-se a atenção para as condições de ensino e para o preparo destes docentes. Nesse resgate da importância da escola num projeto de transformação da sociedade de classes, inicia-se uma reflexão séria sobre o problema da eficiência e do papel da escola para o povo. Uma intensa pesquisa, levou ao diagnóstico da seletividade operada nas Escolas, e na situação administrativa, pedagógicas e material da Escola pública. Constata-se que não ocorreu uma mudança estrutural, apesar de tantas reformas. Que a exclusão que atingia a massa no tempo colonial, hoje permanece, mesmo que de forma mais sutil.

Como já foi mencionado a Lei 5692/71, cria o ensino fundamental e o ensino médio, exatamente para expandir a escolaridade, com seus princípios de terminalidade e continuidade, deu uma ação direção profissionalizante à ação educativa, em consonância com um suposto interesse das classes populares, com o intuito de melhorar a qualidade de ensino através de prescrições técnicas visando sua maior eficiência e produtividade, tudo isso com objetivos democráticos. No entanto, mais de dez anos após sua publicação, as evidências são de que ela não se transformou em realidade, que há uma distância que separa a intenção de um dispositivo legal da realidade.

“ Se os objetivos proclamados pela Lei 5692 não podem ser alcançados na sociedade brasileira atual pelo simples motivo de que a promessa liberal de igualdade de oportunidades não pode ser cumprida numa sociedade capitalista, seus objetivos reais também não se realizam plenamente, mesmo que gerados a partir dos interesses das classes dominantes, pois a implantação dos dispositivos legais e de seus desdobramentos técnicos e administrativos se dá num plano onde defrontam

interesses divergentes e, por vezes, antagônicos que determinam, no curso da ação, as forças que controlam o processo". (PATTO, 1.990, pág. 158).

Tudo indica que a tese segundo a qual o professor da escola pública de primeiro grau, principalmente em sua duas primeiras séries, ensina segundo modelos adequados à aprendizagem de um aluno ideal, não encontra correspondência na realidade; da mesma forma, a afirmação de que o ensino que se oferece a estas crianças é inadequado porque parte da suposição de que elas possuem habilidades que na verdade não têm, também pede uma revisão. A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. É no mínimo incoerente concluir, a partir de seu rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada criança carente traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem. Muitas opiniões são emitidas, no entanto nenhuma providência que altere o quadro de um ensino que se presume deficiente principalmente por suas elevadas taxas de reprovação e de evasão.

Desvendar as maneiras através das quais este preconceito se faz presente na vida da escola mostra-se um caminho produtivo no esclarecimento do processo de produção do fracasso escolar. No entanto, essa pesquisa e este estudo, deve iniciar com aquele que trata do assunto no seu cotidiano, o docente. No entanto, é necessário que o docente esteja preparado, instrumentalizado, para esta pesquisa, que saiba dar um embasamento científico às suas descobertas de campo, e somente a partir disso, se venha a discutir possíveis soluções. Não que os técnicos (psicólogos, cientistas, médicos) não possam contribuir, mas o que se tem visto até então, são teorias criadas fora do ambiente escolar (o que veio a contribuir para a construção de muitas idéias verdadeiras), mas que o professor esteve alheio a este processo. Não seria o momento de o professor, voltar-se para o estudo consciente de todas essas questões, e procurar ultrapassar o nível meramente opiniático?

" Numa época em que as pesquisas desvelam cada vez mais a situação grave do ensino de primeiro grau, a precariedade das condições de trabalho do professor, sua insatisfação profissional e suas lacunas de formação, sua representação negativa da

clientela, a inadequação dos processos de ensino e de avaliação da aprendizagem, a grande mobilidade dos educadores nas escolas que atendem às pessoas mais pobres, a pequena duração da jornada escolar e do ano letivo, a gratuidade apenas nominal da escola pública, é preciso urgentemente rever as afirmações científicas sobre essas pessoas que muito têm contribuído para manter e agravar este estado de coisas (...)" (PATTO, 1.990, pág. 343).

Segundo PATTO (1.990), de uma forma generalizada, é possível encontrar *algumas idéias* intrínsecas no cotidiano do profissional da educação. Note-se que estes itens, serão colocados de forma generalizada, e são apenas alguns aspectos que se fazem presente na frustração do profissional. Isso não significa que todos os professores sintam-se e ajam assim, e que por outro lado, existam ainda outros sentimentos não abordados.

Uma arraigada visão das famílias pobres como portadoras de todos os defeitos morais e psíquicos tem orientado na maioria das vezes a ação das educadoras, isto para as mesmas oferece uma justificativa para a ineficácia de sua ação pedagógica que as dispensa de reflexão e fundamenta a deficiência, a arbitrariedade e a violência que caracterizam algumas vezes, suas práticas e decisões relativas à clientela. Esta visão preconceituosa, de profundas raízes sociais, transforma o fracasso escolar numa questão de incapacidade pessoal ou grupal, anterior a escola.

Outro aspecto importante e que é um fato, é que quando uma professora desenvolve estratégias que lhe permitam dar uma dupla ou tripla jornada de trabalho, prejudicando a qualidade de sua ação pedagógica e não se comprometendo com seus alunos, ela na verdade está tentando atingir, da maneira que lhe é possível, uma situação de bem-estar pessoal que o sistema social promete mas não lhe permite alcançar. Essa insatisfação, fazem com que resistam a novas concepções de mundo que pretendem ensiná-las, partindo do pressuposto que elas não possuem conhecimento.

Os cursos de treinamento que propõem mudar a lógica do sistema educacional precisam ser revistos. Nestes cursos, profissionais que geralmente também não dominam os conteúdos ministrados, tentam se dirigir aos professores que ali estão obrigados, fazem-no a contragosto, por motivos burocráticos e de antemão vão desacreditados da qualidade dos cursos e das mudanças que podem vir disso. Sentem-se tratados como objetos e não como sujeitos pensantes e desejantes.

A escola não tem sido um espaço de discussão e na maioria das vezes, não oferece uma proposta pedagógica democrática, mesmo que esta exista no papel, não existe na prática. Idéias tolerantes são passivas e não causam mudanças. A hierarquia presente nas Escolas, tendem a sufocar idéias, revoltas e insatisfações. Não existem grupos discutindo e estudando ações, planejando caminhos. Assuntos relevantes não são discutidos, ao contrário, são proibidos e a pena pode ser dura. É preciso que se crie espaço para essas discussões, para estudos, para uma tomada de consciência e mudanças duradouras, uma retomada da função que o professor exerce, e a partir daí, seja esta profissão motivo de realização e aspirações.

3- O PROBLEMA É A FORMAÇÃO INADEQUADA DOS PROFESSORES?

Como defende PERRENOUD (1993), será que todos os problemas que envolvem a educação se resolvem com a questão da formação inicial e contínua dos professores? Ou seja, incluindo mais prática na formação inicial, e investindo mais na formação contínua dos professores que trazem na bagagem uma formação inicial sem qualidade? Ao resolver estas duas questões, resolve-se o problema da educação, do país analfabeto, da defasagem escolar, da seleção, das avaliações, das didáticas obsoletas, da incompreensão dos pais com os modismos, etc...?

Assim refere-se PERRENOUD (1993): “Pensamos que ao transformar as práticas pedagógicas, acabaremos por mudar a escola, e talvez até o homem e a sociedade...”.

Segundo o autor, estas formações, permanecem sob o controle das políticas que objetivam a manutenção do controle das massas, não permitindo a autonomia da classe e sim perpetuando a tradição e a ortodoxia conservadoras. Assim, a formação retrata a imagem do sistema que a gere, isto com relação à formação inicial e contínua pois ambas estão sob o mesmo sistema. Que mudanças poderia se esperar, apenas exigindo que os professores participassem da segunda, sem considerar que pratiquem a primeira? Como pode se preparar ou desenvolver profissionais autônomos que não podem desenvolver uma ação independente? Ou que não sabem por onde começar?

“ A primeira aula pode lavar o professor recentemente saído da escola normal de todas as suas ilusões e ambições. Isto significa que a sua formação não teve em conta as condições efetivas da prática, que lhe falamos de uma escola que não existe. Se só descobrir, nesse momento, que os alunos são pouco colaboradores, que as novas pedagogias são extremamente difíceis de gerir, que as famílias tem expectativas contraditórias, que os pais nem sempre entram no jogo, que dele se espera uma seleção razoável e não tanto uma avaliação formativa, então o professor terá todas as razões para dizer que a formação não lhe serviu de nada, que ele próprio tem de encontrar processos e artifícios para manter a ordem, para fazer os alunos trabalharem, para se conciliar com os pais ou para ser aceito pelos colegas. Dez anos mais tarde, quando lhe propusermos uma formação contínua, dirá que perdeu o interesse por contos de fadas....”. (PERRENOUD, 1993, p. 100).

Em face dos ditames do “órgãos” financeiros internacionais – FMI, BIRD, e outros, o Brasil vem adotando um modelo de formação de professores que consiste

muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.

Os fatos demonstram que não são poucas as arbitrariedades cometidas no Governo e algumas destas atitudes vêm provocando sérias crises internas no Conselho Nacional de Educação, de modo especial, quando se travam embates entre os conselheiros que defendem a escola pública, a valorização e profissionalização de qualidade do magistério, e os que são adeptos da “quantidade”, porque são subordinados aos modelos imperativos do Banco Mundial.

Não se ignora que as mudanças tão pregadas, precisam ser prioritariamente enfrentadas no campo das políticas públicas. Todavia, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. A democratização do ensino, primeiramente passa pela reformulação do currículo de formação de professores, sua valorização profissional, suas condições de trabalho. Importante que se comece a pensar seriamente no investimento no desenvolvimento profissional dos professores.

As inovações que se esperam, que acompanham os conteúdos da formação contínua, nem sempre são possíveis de serem aplicados à prática. A realidade não dispõe de tempo, de meio, de liberdade, de legitimidade para seguirem estas idéias, como cita PERRENOUD (1993):

“As novas didáticas insistem em situações que têm origem na vida cotidiana ou em problemas concretos, a partir das quais a turma pode observar, experimentar, descobrir noções, encontrar soluções. Tudo isso pressupõe uma certa flexibilidade na gestão do tempo, o direito de aproveitar as ocasiões, de modificar os planos, de visar equilíbrios a médio prazo. O que acontece é que muitos professores ainda são obrigados a apresentar ao inspetor ou ao diretor um horário rígido e planificações tradicionais”. (PERRENOUD, 1993, p. 102).

É por isso que a Escola, comunidade escolar, a equipe pedagógica, os professores e alunos, todos os envolvidos contribuem para as mudanças, em termos de prática e teoria, investindo na informação e reflexão de todos, para que compreendam as razões de ser das novas práticas e não atribuam toda a responsabilidade do sucesso e do fracasso, aos professores individualmente. Novamente nos remetemos a PERRENOUD (1993):

“Interessa por exemplo que os inspetores e os diretores recebam a mesma formação que os professores ou que sejam no mínimo bem informados sobre os seus conteúdos e as suas orientações. Em vários sistemas escolares, os quadros reivindicam, além da sua função de autoridade, um papel de animação pedagógica. Ora, a animação pedagógica, numa escola ou numa região escolar, deveria essencialmente *ajudar* os

professores a conciliar a mensagem da formação inicial ou contínua com as condições locais da prática. Só se pode semear a discórdia ao avaliar os professores segundo critérios diferentes dos que dominaram a sua formação”. (PERRENOUD, 1993, p.103).

Se um sistema trabalhou durante anos de acordo com um determinado conjunto de pressupostos, então a responsabilidade das pessoas é de aprender esse sistema e dominá-lo. O sistema é a resposta. Errado. O que tem de ser feito é desenvolver a nossa própria compreensão sobre o sistema para que possamos explorar os meios para melhora-lo.

Perrenoud ainda levanta questões cruciais quanto a formação contínua do professor. Por que os professores devem se interessar por esta formação? Porque é obrigatória? Porque proporciona promoção? E quando esse desenvolvimento profissional deve ser custeado pelo docente, no seu tempo livre, será que ele dispõe destes meios, ou será que vale a pena tanto sacrifício?

“Um professor que segue uma formação contínua não recebe mais do que qualquer outro. Não tem mais autonomia ou mais poder. Não é muito bem considerado, atraindo pelo contrário a ironia ou a hostilidade dos que acham que faz demais. Não é mais livre de escolher a escola, o grau de ensino ou as modalidades de colaboração com outros intervenientes. A formação permite-lhe, por vezes, associar-se a uma pesquisa ou a uma inovação, mas não passa de um critério entre muitos outros”. (PERRENOUD, 1993, p. 104).

Os professores necessitam de armas analíticas, espaço para discussão e reflexão, para se defenderem da realidade frustrante do dia-a-dia, em que nem todos conseguem ser bem sucedidos, armas que lhes permitam compreender que “estas contradições não são a marca da sua incompetência mas sim da complexidade e da ambigüidade dos sistemas sociais” (PERRENOUD, 1993).

É preciso pois, refletir nos verdadeiros problemas e como lidar com eles dentro da escola. Somente a teoria não traz as respostas de como lidar com turmas heterogêneas, populações de alto risco, o descaso com o ensino, a falta de compreensão dos pais, etc. Ao contrário, dão sempre a impressão de que o professor não está sabendo lidar com seus problemas e diante disso, surgem sempre novas questões que ficam sem resposta. É preciso abordar nessa formação contínua, uma imagem realista da prática, reconhecer que o insucesso escolar não é uma fatalidade, meios de suportar decepções e de assumir o desconforto de certas práticas. Em torno dessas questões deve-se dirigir a formação do professor em exercício. E não por profissionais alheios a realidade, mas de docentes ou pedagogos que conhecem estas dificuldades, e desejem colaborar nesse processo

de mudança em que todos estarão envolvidos, bem como todos serão os responsáveis.

PERRENOUD (1993) conceitua muito bem o que é ensinar, ao dizer que é a capacidade de reagir com grande precisão perante situações imprevistas e sair delas sem grandes prejuízos. A sala de aula é um local onde a resolução dos problemas não tem prazo. Pode a formação de professores ou o seu *desenvolvimento profissional* contribuir para o desenvolvimento dessa competência?

“A única forma possível de formar os professores a agir eficazmente em tais circunstâncias é fazê-los passar por estas circunstâncias *regularmente* durante os seus estudos e analisar o que pensaram, sentiram e fizeram. Não para os julgar, para acentuar a diferença com “o que teria sido necessário fazer”. Mas sim para os ajudar a analisar o seu próprio funcionamento, a dominar pouco a pouco os seus impulsos, as emoções excessivas, a hostilidade face a certas atitudes dos alunos, a indiferença perante alguns sinais. Deste modo, o *habitus* pode-se construir não circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações” (PERRENOUD, 1993, p.109).

O que o autor quer dizer com esta citação é que tanto na formação inicial do professor, quanto na formação contínua é necessário a prática e a reflexão da prática. Sugere na formação contínua, especificamente o estudo de casos. Casos reais, que possam ser comprovados, vividos. Diante dessa tarefa, o professor que participa de uma formação, desenvolve o hábito de resolver algumas situações, diante de outros exemplos que talvez não lhe tenha surgido. É assim, que o autor nos coloca uma outra faceta da formação contínua: o contato com a realidade, o que fazer com ela. O desenvolvimento de certas competências no professor que só a prática o pode fazer, uma prática sistematizada, com a intenção de ser estudada e refletida.

Nessa perspectiva, não se quer dizer que nas situações decorrentes da prática existe um conhecimento único para cada caso-problema, que teria uma solução correta e uma incorreta. O profissional competente atua, refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa realidade. Por isso, o conhecimento que o professor deve adquirir com essa prática, vai mais longe do que as regras, fatos, procedimentos e teorias. Nesse processo de ação-reflexão, que o estudo dos casos permitem, o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar ou pensar em técnicas aprendidas ou lidas, deve usar de sua habilidade em construir e comparar novas e várias estratégias de ação, novos modos de enfrentar e definir problemas.

Assim, PERRENOUD (1993) ao mesmo tempo em que nos dá uma nova visão da formação do professor, elabora sua crítica à formação contínua como vem ocorrendo, já que muitas vezes ensina-se o que não se pode aplicar.

A realidade dos alunos, dos pais, dos colegas e das instituições nunca está em conformidade com o que se prega. “Ensinar significa assim assumir por vezes um sentimento de insucesso parcial e em alguns domínios ou algumas aulas, uma sensação de completa impotência. A formação poderia preparar os professores para enfrentarem esta situação com mais serenidade” (PERRENOUD, 1993).

Com esta leitura, nota-se que é preciso a formação, ou o desenvolvimento profissional para o professor. Uma formação contínua, em exercício, que discuta como o professor não conseguiu realizar bem sua aula, os problemas que não sabe se resolveu bem, ouvir o que os colegas têm para dizer, observar e discutir casos que foram resolvidos de certa maneira, correta ou incorretamente. Envolver os pais, alunos, comunidade escolar num mesmo objetivo, numa mesma linguagem, em que todos serão responsáveis por algumas decisões e a prática delas.

Espera-se que ao participar da formação contínua, o professor não apenas discuta e reflita, mas que desenvolva a competência de saber lidar com situações, que não perca o seu controle, que considere situações e aproveite oportunidades para reverter o seu conhecimento pedagógico em ensino.

Poucos professores são simpáticos a formação contínua, da forma como a compreendem. Alias, a compreendem? Não discutem nada relevante, não contam nenhuma novidade, não abrem a boca, não desenvolvem nenhuma habilidade. Por outro lado, é possível que ocorra o contrário. Ouvem novidades, maneiras dinâmicas e inovadoras de resolver suas questões, técnicas tentadoras, mas... e os recursos? Mudanças tão esperadas pelos professores, nem sempre são bem vistas na escola. E então, os professores guardam a novidade na gaveta, e retornam ao giz e ao quadro negro. LIBÂNEO (1999), contribui de forma objetiva ao referir-se a escola que espera-se encontrar para este professor que pretende mudar:

“ Uma escola que inclua, ou seja que eduque todas as crianças e jovens, com qualidade, superando os efeitos perversos das retenções e evasões, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, precisa de condições para que, com base na análise e na valorização das práticas existentes que já apontam para formas de inclusão, se criem novas práticas (...) por sua vez, os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas competências, nessa complexa empreitada, para o

que se requer condições salariais e de trabalho, formação inicial de qualidade e espaços de formação contínua” (LIBÂNEO, 1999, p. 261)

Fica claro que formação contínua não é só para professores. Informação é para todos os envolvidos. Mudanças são esperadas e bem vindas por todos, assim deve ser o discurso da Escola. Porque naturalmente que ao desejar professores reflexivos, que aprimorem conteúdos pedagógicos, que estudem e se especializem em “prática de sala de aula”, o resultado disso, serão positivos e reverterão em mudanças. E quando as mudanças sentirem-se necessárias, haverá apoio da Escola? Será posto em prática o Projeto Pedagógico que reza a democracia e a participação de todos na melhoria da qualidade do ensino, na prática da cidadania?

Considerando que o grande desafio da Escola Pública é romper com o fracasso escolar dos filhos dos trabalhadores, as pesquisas têm demonstrado a importância tanto da formação inicial quanto da formação contínua como forma de inversão deste quadro.

Na Rede Municipal de Curitiba, apesar da organização em Ciclos de aprendizagem, ainda está presente a preocupação com o fracasso escolar.

Tomando como referência os limites das políticas públicas da Rede Municipal de atendimento não universal ao professor da Rede em termos de formação continuada, pergunta-se: Essa tarefa cabe apenas à unidade escolar na permanência? Que papel o pedagogo ocupa nesta organização? Qual a finalidade da permanência para o professor?

A presente investigação foi realizada na Escola Municipal “Prefeito Omar Sabbag”, situado na Vila Oficinas e atende aproximadamente 1.100 alunos distribuídos em dois turnos, contando com 120 professores e 8 pedagogas.

A investigação restringiu-se aos professores dos dois ciclos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto utilizei um questionário com questões objetivas e subjetivas para compreender o pensamento do professor sobre o papel do pedagogo na formação contínua na permanência.

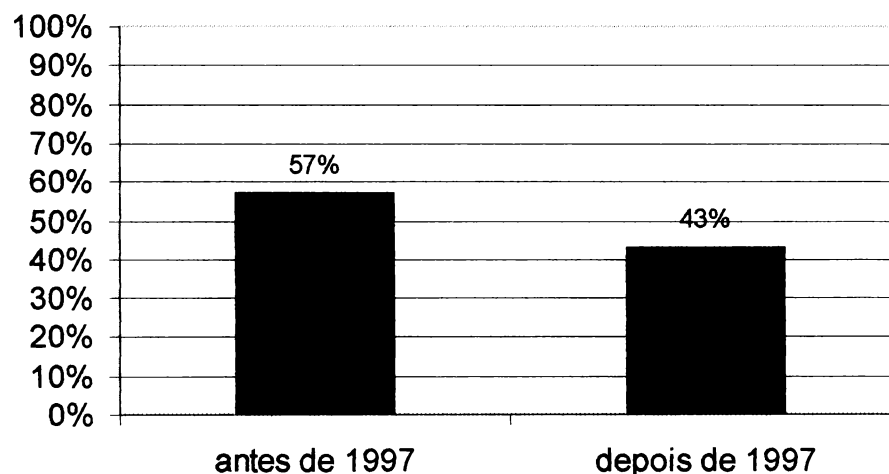
A análise dos dados se deu a partir das seguintes caracterizações:

- A vida funcional do professor: formação inicial – exigência legal e carreira;
- A formação contínua do professor: responsabilidade específica do horário de permanência.

Quanto a vida funcional dos professores (formação inicial) dos 29 professores que responderam ao questionário, 100% tem sua formação inicial em Curso Superior, segundo exigência atual da LDB 9394/96, sendo que 57% dos mesmos, ou seja a maioria, concluiu sua formação inicial antes de 1.997, ainda na vigência da Lei 5692/71, a qual não exigia a formação Superior para o exercício da função do professor de primeira a quarta série, após a habilitação em magistério.

Necessário esclarecer que até o ano de 2.000, para ingressar na Rede Municipal de Curitiba como professora de primeira a quarta série do Ensino Fundamental, não se exigia o curso superior.

Os demais professores, 43% concluíram o curso superior após 1.997, provavelmente em razão da exigência do Plano de Cargos e Carreira, aprovado em 2.000 pela SME, de acordo com a LDB 9394/96.



A motivação para a procura de cursos superiores não foi questionada, mas surgem 2 hipóteses: a) aperfeiçoamento pessoal e profissional; b) aquisição de diploma para promoção e melhoria salarial.

Percebe-se que a questão da formação inicial do professor, não é tão simples de ser analisada. Diversos fatores aparecem implícitos nessa discussão, como a qualidade dos cursos e a possibilidade de realizá-los, já que se espera que a formação do professor reflita na qualidade de educação do país.

A formação do professor já era um princípio da Escola Nova, desde os anos 30, pois acreditavam seus precursores que somente um ensino de boa qualidade e

um professor bem formado, seria capaz de atender as especificidades do aluno. Algumas passagens de documentos históricos do escolanovismo no Brasil, e neste caso, a carta de encaminhamento da proposta de reforma do ensino normal em Minas Gerais, não deixa dúvida de que, a má qualidade do ensino seria a principal causa do insucesso da instituição escolar, diz:

“... o problema da instrução popular só poderá ser resolvido melhorando-se o ensino primário e o melhoramento do ensino primário se acha visceralmente preso à boa qualidade do ensino normal (...) um ensino inferior não se imporá, por maiores que sejam os esforços e os recursos de compulsão, ainda que ao povo menos esclarecido. O ensino inferior despovoava as escolas pela infreqüência, suscitando nos alunos a repugnância intelectual por ela (...) a escola em que o ensino é de má qualidade será evitada pelas crianças com um castigo, talvez o pior dos castigos, porque morno e sem aparências dramáticas” (PATTO, 1990, p. 88,89)

Se atualmente, os professores vêm respondendo às exigências de formação superior, seria correto afirmar que os problemas do ensino das séries iniciais, estão resolvidos? Todos têm acesso a uma escola que promove a igualdade? Todos aprendem?

Responder a essa exigência, é uma condição do próprio sistema, que leva as professoras se apropriarem da legislação em benefício próprio, constituindo verdadeiras estratégias de sobrevivência, em condições de trabalho adversas, salários defasados, onde o sistema organizado mostra-se perverso ao impossibilitar uma professora de trabalhar apenas um período e estudar em outro. Segundo PATTO, qualquer afirmação que reforce a crença de que os indivíduos situados nos níveis hierárquicos mais baixos são inferiores, resulta no aprofundamento da dominação e da arbitrariedade. Cabe perguntar, neste momento, se não é esta a principal consequência de um discurso educacional que põe em relevo a incompetência do professor.

Muitos professores que realizam o curso superior, em instituições privadas, pagando com o próprio salário de professor o curso de formação. Desta forma, não é preciso perguntar por que muitos professores ainda não possuem um curso superior.

Segundo uma Pesquisa publicada na Gazeta do Povo em 18/10/2003 , apenas 9% da população do Brasil está matriculada no Ensino Superior. Embora tenha aumentado o número de instituições e de cursos, boa parte dos candidatos a uma vaga universitária não consegue ingressar nas instituições públicas e não tem condições de pagar as mensalidades das instituições privadas. A reportagem ainda

cita a fala do secretário de Ensino Superior do MEC, Carlos Antunes: “O Programa de Financiamento Estudantil beneficiou mais de 70 mil estudantes em 2002 e o Programa de Apoio ao Estudante vai conceder 30 mil bolsas para alunos de baixa renda” (GAZETA DO POVO, 18/10/03).

Não seria conveniente questionar, se o MEC possui um programa de incentivo à formação superior dos professores de primeira a quarta série do Ensino Fundamental, conforme propõe a LDB? Por que não existe o incentivo e a criação, por parte de Instituições públicas e privadas, de bolsas de estudo para formação inicial de professores?

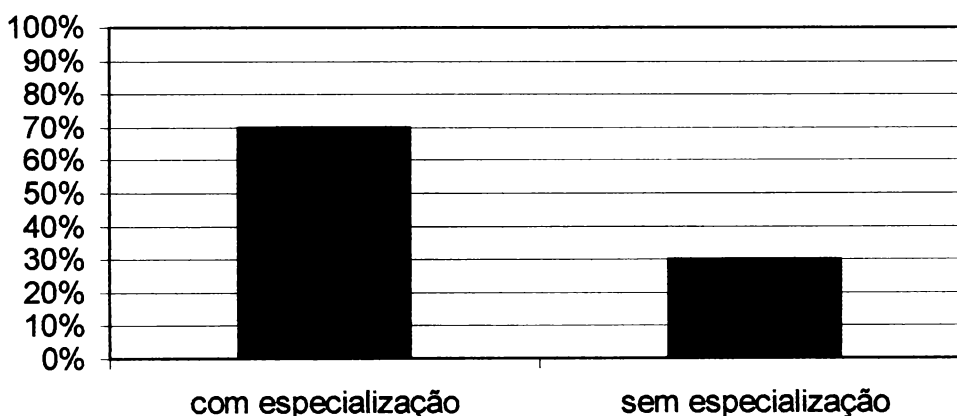
Neste sentido, no ano de 2.000, a Secretaria Municipal de Educação fez um convênio com a Universidade Estadual de Ponta Grossa, para atendimento restrito aos professores da Rede, oferecendo o Curso Normal Superior, com duração de dois anos e meio e o argumento de um custo acessível ao professor considerando o valor de outras instituições privadas e o próprio salário do professor.

O processo seletivo de ingresso ao curso restringiu-se a uma prova classificatória, idade e antigüidade na Rede.

Contudo muitos professores foram classificados e não ingressaram no curso em razão de incompatibilidade de horário de trabalho, uma vez que as turmas do horário da noite não comportavam a demanda. Os professores que não ingressaram no Curso Normal Superior foram obrigados a buscar outra Instituição para fazer sua formação superior.

Esta política de formação não analisa os seus limites, mas reforça o discurso da incompetência do professor.

Com relação aos cursos de especialização (pós-graduação) 70% concluíram ou freqüentam esta modalidade e 30% não possuem especialização.



A pesquisa mostrou que 10% dos professores concluíram sua especialização antes de 1.997 (anterior a aprovação da LDB 9394/96) mas na perspectiva do Plano de Cargos e Carreira:

Esses 10% representam apenas 2 professores, ou seja uma minoria, que parece ter buscado uma especialização sem sofrer a pressão do plano de cargos e carreira, sendo que 90% dos professores ingressaram nestes cursos, após a Lei, o que nos leva a concluir que a motivação para a realização de um curso de especialização é a possibilidade de elevação salarial; já que o investimento em um curso de especialização numa instituição privada, numa área de preferência do professor, nem sempre é possível. A motivação em investir um capital alto, é possivelmente o salário.

Com relação à oferta de Cursos de Especialização por uma instituição pública, na área da Educação, há um único curso gratuito oferecido pela UFPR: "Organização do Trabalho Pedagógico", que vem aumentando suas vagas, desde sua criação em 2.000:

- Em 2.000 - 165 candidatos (1ª turma 45 vagas, 2ª turma 45 vagas);
- Em 2.001 - 205 candidatos (3ª turma 49 vagas, 4ª turma 45 vagas);
- Em 2.003 - 419 candidatos (5ª turma, 50 vagas).

Desta forma, existe diferença entre a qualidade da prática pedagógica dos 70% de professores que tem uma especialização e dos 30% que ainda não a tem? Estes 70% que se especializaram, estão realmente melhor qualificados que os últimos? Os 30% que não se especializaram, são menos capazes que os primeiros? A formação em termos de especialização é critério para avaliar a prática pedagógica do professor?

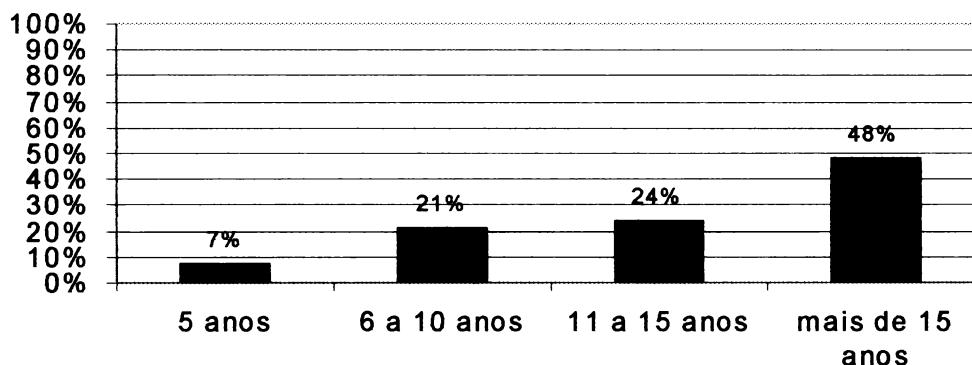
Considerando a ampla oferta do Ensino Superior e de Cursos de Especialização nas Instituições privadas que crescem atendendo a demanda, parece que a nova LDB, mostrou-se bastante favorável para a lucratividade das Instituições Privadas, já que a demanda (como mostra a pesquisa do Jornal Gazeta do Povo) aumentou muito nos últimos 5 anos. Também parece lucrativo às Instituições privadas que todos os brasileiros tenham garantida a conclusão do Ensino Médio:

“ Foi a falta de investimentos do Governo no ensino público superior que possibilitou a proliferação de novas faculdades’, a opinião é de diretores de faculdades particulares no Paraná. ‘É natural que ficasse a carga da iniciativa privada aumentar o número de

vagas de ensino superior. Não só natural como desejado. A quantidade de alunos no ensino médio é cada vez maior e essa demanda precisa ser atendida' " (GAZETA DO POVO, 18/10/03).

A própria pesquisa enfatiza novamente a parceria do Governo com o Setor Privado: "É um sonho de todo cidadão chegar à faculdade e para o governo sai mais barato abrir crédito para os alunos do que aumentar as vagas em universidades públicas", diz Oriovisto Guimarães, reitor do Unicenp. Diante disto, surge a dramática dúvida: Qual a intenção da nova LDB ao definir a formação inicial e contínua do professor? Procura-se atender interesses mais complexos, onde a formação do professor, literalmente converte-se na unidade teoria-prática? Se a questão é a formação do professor, uma ideologia do grupo dominante, justifica que a qualidade do Ensino depende da formação inicial do professor.

Este gráfico mostra o tempo de serviço dos professores que foram entrevistados:



Esses dados são importantes pois me possibilitou ter um perfil do conteúdo pedagógico, adquirido no tempo de serviço, em comparação com a formação inicial e contínua. Com isso não quero dizer que 7% das professoras com apenas 5 anos de exercício, sejam menos capazes que 48% das que lecionam há mais de 15 anos. Esse dado é relevante apenas na medida em que deu o perfil do grupo com o qual desenvolvi o trabalho de formação contínua.

Quanto a formação contínua do professor em exercício, 35% das professoras responderam que participam ou participaram de cursos de formação contínua apenas naqueles oferecidos pela SME. Destes 35%, quando interrogados se costumam aplicar na prática da sala de aula, as metodologias que são apresentadas

no curso, 40% responderam que aplicam a teoria à prática e 60% às vezes aplicam a teoria à prática.

Quanto as justificativas afirmam que:

“ As vezes, aquelas que estão de acordo com a realidade em sala de aula”

“ As vezes, nem sempre há possibilidades para isso”

“ As vezes, aplico o que acho correto da proposta e faço adaptações aquele que acho que precisa melhorar”

“ As vezes, há algumas sugestões que valem a pena serem aplicadas”.

A abordagem de formação contínua oferecida pela SME, possibilita ao professor, realmente compreender que a sala de aula é um reflexo da realidade da Escola, da própria história, do momento político atual? Porém é possível perceber pelas respostas dadas que os assuntos abordados parecem não corresponder à realidade do cotidiano escolar.

Ao buscar subsídio teórico, para compreender a situação do professor, pareceu-me chocante a situação da educação brasileira, apresentada na pesquisa realizada, por D'NTOLA, citado por PATTO (1989):

SOCIEDADE	ESCOLA	MESTRES	ALUNOS
Desvalorizadora da educação e dos seus profissionais, incentivadora do desequilíbrio econômico, da luta de classes e domínio absoluto de uma minoria privilegiada economicamente.	Efetivadora de um processo de educação de péssima qualidade, inútil, que impede a conscientização e politização, mantenedora dos princípios da classe dominante, veículo de manutenção da situação de dominação das classes trabalhadoras.	Despreparados, desmotivados, desvalorizados, incapazes de perceber a própria força como um dos agentes de transformação social, instrumentos de manutenção da luta de classes nas salas de aula, reprodutores do sistema de dominação pela classe privilegiada.	Desmotivados, decoradores de informações inúteis, desvinculados de uma realidade, incapazes de assumir qualquer ação efetiva para a busca da igualdade e da justiça social, produto alienado do sistema de dominação.

(D'ANTOLA, 1989, p. 19).

Provavelmente, a intenção do Programa de Formação Contínua seja reverter este quadro, promovendo um verdadeiro processo de transformação da prática docente e da escola.

Com relação a formação contínua em Instituições Privadas e Públicas, a pesquisa revelou que 65% das professoras, estão participando de cursos de formação contínua nas mesmas (além da oferecida pela SME). Destas, 35% realizaram ou realizam cursos em instituições privadas e 32% em instituições públicas.

Vejam os que responderam 65% das professoras que buscaram fora da SME o seu aperfeiçoamento profissional, com relação a aplicação da teoria à prática.

Com exceção de uma que diz não aplicar a teoria à prática, as demais dividiram-se igualmente. 50% dizem aplicar e 50% dizem às vezes aplicar. As justificativas foram as seguintes:

“Sim, tudo que é bom deve ser copiado”

“As vezes, aplico quando considero adequadas aos conteúdos trabalhados”

“ Sim aplico, porque os cursos são de atualização metodológica”

“As vezes, quando acho que se adaptou à nossa realidade”

“ Sim, precisamos estar sempre abertos a novas idéias”

“ As vezes, porque nem sempre o que nós planejamos para determinado dia ou turmas funciona, o que faz com que mudemos o encaminhamento”

“Sim, sempre acrescenta o conhecimento em língua”

“ As vezes, nem todas são possíveis com salas com 35 alunos”

“ As vezes, conforme acho adequadas”

“ As vezes, muita teoria e pouca prática”

“ As vezes, é preciso peneirar muitas das informações trazidas em curso, pois acabam não sendo viáveis”

“ Sim, porque se for para melhorar nossa atuação em sala toda dica é válida”

“ Sim, vejo a necessidade de aprimorar sempre em todos os setores”

“ Sim, são novas formas de abordagem e atualização”

Analisemos as respostas que tendem a pensar que há muita teoria e pouca prática nestes cursos. Se estes cursos trazem na sua carga horária, uma abordagem teórica, é uma teoria ultrapassada? Mesmo neste caso, o papel da teoria não é de iluminar a prática, mostrando o que vem evoluindo e o que é obsoleto? Se foram teorias dentro de uma concepção interacionista (filosofia da SME), não foram compreendidas? Naturalmente que as teorias evoluem, mas o relevante é como as

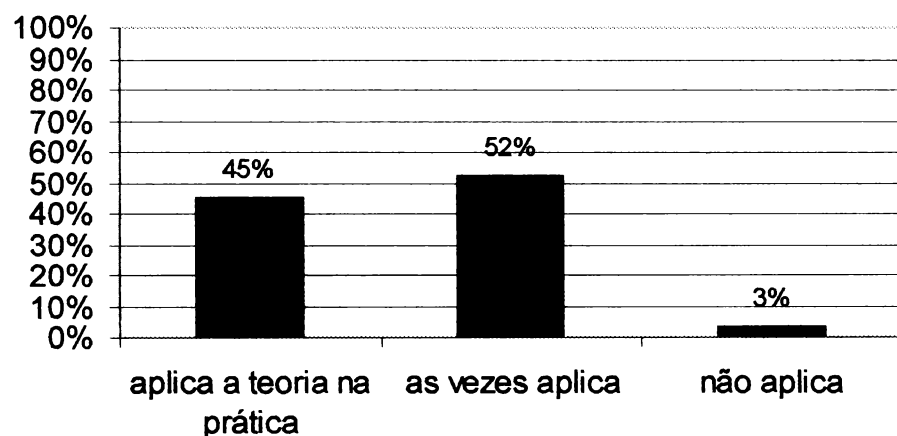
encaramos, que disposição mostramos em conhecê-las e a interpretação que a própria reflexão fará delas. Este grupo que prioriza a prática, procura os cursos com uma perspectiva de aprenderem receitas prontas? Quais os riscos de cursos apenas de cunho prático? Isentam as professoras de uma reflexão-ação, de uma visão mais ampla que a teoria permite (Schön), não possibilita que elas mesmas discutam sua prática explicitando-as (Perrenoud), que considerem o que trabalham e o que aprenderam nesse tempo útil (Pereira). Já que cursos práticos têm a intenção de ensinar a ensinar, e ensinar é na verdade, um conhecimento que não pode ser ensinado em curso algum, é algo individual constantemente alimentado pela teoria (conhecimento pedagógico, Pereira).

A prática buscada nos cursos é algo que se esgota, e o professor pode cair no erro da repetição. É por isso, que a teoria que embasa essa prática o levará a criar novas práticas, desenvolvendo sua autonomia, sua reflexão, sua “competência em administrar sua própria formação contínua” (Perrenoud).

Ao conhecer a teoria o professor se mune de autoridade para dirigir o ensino na sala de aula. Segundo D’ANTOLA, citado por PATTO (1989), a disciplina no estudo é algo imprescindível:

“ A disciplina no estudo, portanto é imprescindível para que se possa fazer um exercício intelectual. Sem a disciplina do professor, com o seu exemplo de estudioso da sua matéria, seu entusiasmo pelo ensino, seu interesse pelo que acontece na sua área de atuação, ele não possui autoridade para passar, pelo exemplo, para os seus alunos, o que significa a disciplina que ambos deverão imprimir ao trabalho pedagógico a fim de se libertarem do senso comum; enfim, sem o exercício disciplinar a que ambos se submeterão não haverá apreensão do saber”. (D’ANTOLA, citado por PATTO, 1989, p. 38).

O quadro geral, da questão quanto à aplicação da teoria à prática mostra o seguinte:



A questão da formação continuada de iniciativa pessoal do professor, foi analisada na medida em que o professor dedica-se a leitura de livros e de assinaturas de revistas na área de Educação.

Quanto a leitura de livros, a maioria ou seja, 68% dos professores diz terem lido mais de dois livros no último ano, 18% leu dois livros e a minoria, 14% leu apenas um livro.

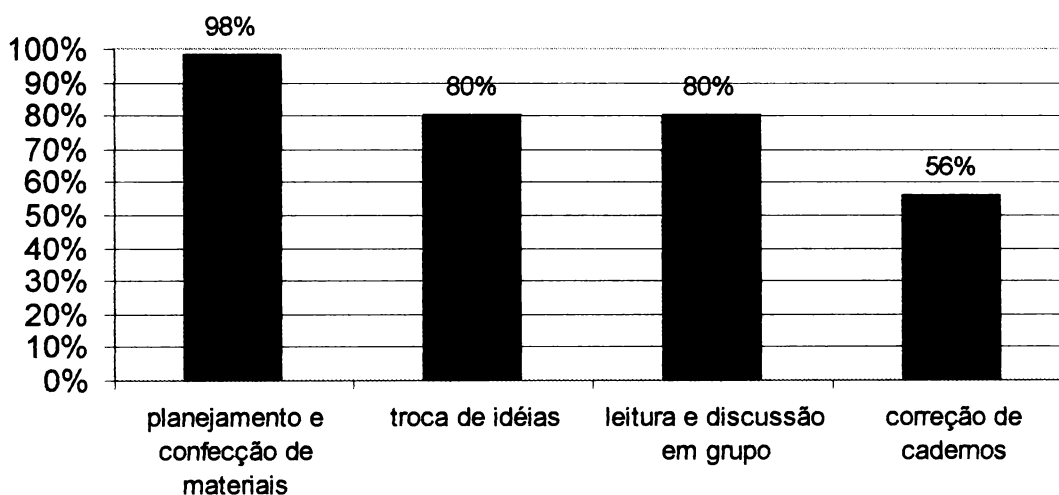
No caso de assinaturas periódicas na área da Educação, 45% fazem assinatura, mostrando que menos da metade das professoras busca atualização por meio de livros ou assinatura de revistas.

Importante ressaltar, que a pergunta com relação aos livros, não é de aquisição dos mesmos, considerando que livros podem ser emprestados. No caso das revistas, é necessário um investimento. O quadro mostra que 68% leram mais de dois livros durante o ano e que 45% faz assinatura de revistas.

A questão do horário de permanência também foi avaliada nesta pesquisa, tendo em vista que as respostas colhidas, ao perguntar a finalidade do horário de permanência, foi o de construir argumentos e possibilidade de, após ter o perfil das docentes, iniciar a formação contínua na Escola, nos horários de permanência. As respostas não foram em apenas um item, haviam 4 alternativas que poderiam ser marcadas.

Para as professoras, o horário de permanência tem as seguintes finalidades:

98% acredita que a finalidade é o planejamento e a confecção de materiais; 80% que a finalidade é de trocar idéias com as colegas; 80% que a finalidade é leitura e discussão de documentos pedagógicos e 56% acredita que a finalidade é correção de cadernos.



É precisamente nestas questões que acredito poder ter embasado meu trabalho, já que as dificuldades na condução de discussões, apresentam-se exatamente por acreditarem que em primeiro lugar vem o planejamento e a confecção de materiais. O planejamento deveria ser considerado o resultado de discussões e troca de idéias. Assim, o interesse das educadoras pelas atividades do planejamento e confecção de materiais e correção de caderno, pareceu-me a princípio, ser uma prática nada fácil de ser mudada. A Escola mostra que por muito tempo tornou-se um espaço social marcado pela existência de práticas contraditórias que apontam para a acomodação, a conservação.

Esses pontos levantados, apontam diretamente a necessidade de mudar esse quadro. Afinal qual o papel do pedagogo no horário de permanência? Segundo VEIGA (1996), "a escola é uma instituição histórica e socialmente determinada". O desafio que se coloca é a busca da identidade da escola inserida num contexto social, com suas características peculiares, sua clientela, seus agentes, sem perder de vista sua função político-pedagógica. Para que isto se tornasse uma realidade nesta escola, seria preciso romper com a organização do trabalho pedagógico que cinde o pensar do fazer, a teoria da prática, que fragmenta, que exerce o controle hierárquico, que exige, e antes de mais nada, não cria condições para que as mudanças possam ocorrer.

Caberia ao pedagogo preocupado com essas análises, construir uma organização do trabalho pedagógico assentada numa pedagogia reflexiva, democrática, estimulante, onde o planejamento e a confecção de materiais realmente fossem o produto das análises de todos os envolvidos, não algo individualista e sem significado, mas onde todos pudessem participar e estar envolvidos. Para que todos os professores pudessem participar das mudanças (que a própria reflexão permitiria), seria preciso retomar os estudos, as discussões, através da participação de todos.

A primeira ação que me pareceu fundamental, nos horários de permanência foi exatamente questionar o significado que ela tem. Construir um significado para esses momentos, uma construção assentada em todas as abordagens contidas nesse trabalho, na concepção de sociedade, educação e escola. A clareza sobre o processo de formação, segundo VEIGA (1996), ao se constituir como processo, o trabalho integrado é reforçado, enaltecendo sua função primordial de coordenar a

ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político pedagógico. É portanto, na realidade social da escola, com sua singularidade, que se inicia a construção de sua identidade com o propósito de superar a divisão do trabalho e a fragmentação, observadas constantemente na prática pedagógica, bem como o controle burocrático.

A pesquisa ainda mostrou que 80% dos professores acreditam que a discussão de documentos pedagógicos é uma finalidade da permanência, e este dado possibilita concluir que para 80% dos professores a teoria é necessária na medida em que reflete na prática, o que não poderia ser diferente já que a clarificação constante dos fundamentos teórico-metodológicos no interior da escola, possibilita a própria identidade e autonomia da mesma.

O horário de permanência, a partir de então retomaria sua função de estudo, e progressivamente veio mostrar que essa prática pode alterar a qualidade do trabalho pedagógico: “ Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola tenha clareza de suas finalidades, repense a organização do conhecimento escolar, reorganize e administre o tempo escolar como tempo de trabalho e de permanência do aluno e dos educadores. Deve prover mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão” (VEIGA, 1996, p. 159).

Se, quando compelidas a freqüentar cursos cujo objetivo é transmitir teorias e técnicas pedagógicas a grandes grupos, as professoras mostram-se pouco estimuladas e resistentes, quando reunidas voluntariamente (a partir do momento em que compreendem a finalidade da permanência) em pequenos grupos, para tratar de questões que dizem respeito a realidade profissional, revelam toda a necessidade que sentem de um interlocutor. É nos pequenos grupos que discutem a vida cotidiana (Heller, citado por Patto, 1990) onde há a possibilidade de transformação das relações cotidianas alienadas e alienantes. Por mais que os tecnocratas resistam a esta idéia, alegando motivos pragmáticos para invalidar a proposta de um trabalho permanente com pequenos grupos de educadores nas próprias unidades escolares, anos de cursos de treinamento massificados que não produziram os efeitos almejados são suficientes para justificar novas buscas nesse tipo de atividade.

É possível, reorganizar um novo funcionamento da Escola, com o objetivo de não interromper o trabalho que pode ser desenvolvido nos horários de permanência, que seja coerente com a proposta educacional libertadora, democrática e transformadora, no entanto é necessário que não apenas pedagogos e professores estejam envolvidos, mas toda a equipe escolar, a começar pela garantia de que todos os professores tenham o horário de permanência.

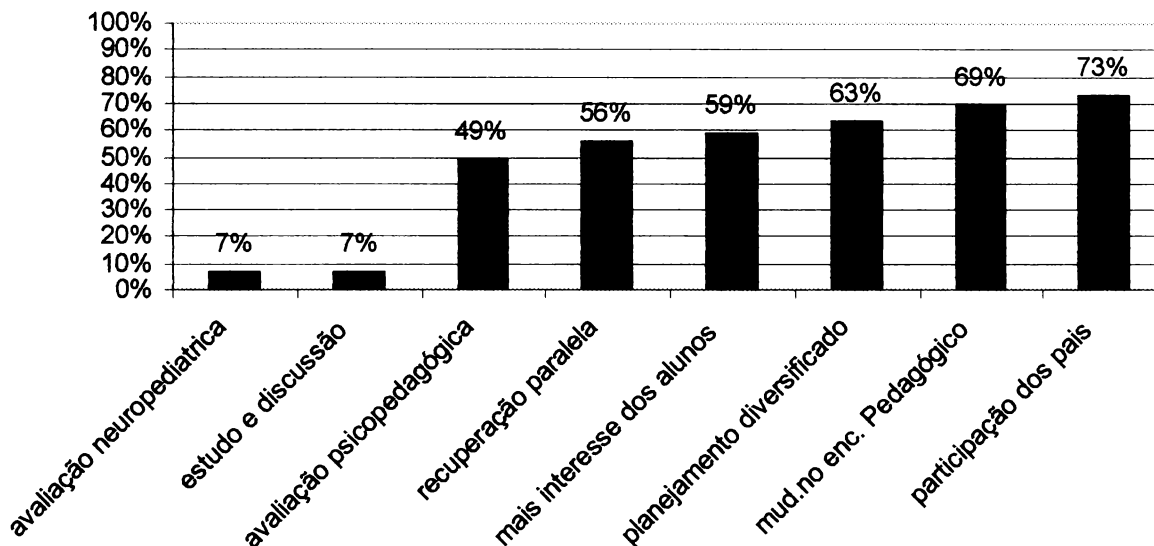
“ Urge dismantlar a situação fortemente cristalizada na qual a ordem da instituição prevalece sobre as necessidades dos alunos e criar uma outra ordem. Essa reconstrução só terá oportunidade de acontecer a partir do esforço dos educadores, da própria comunidade escolar em busca de novo modelo de relações entre aluno e professor, entre a equipe escolar e entre a escola e Sociedade” (D’ANTOLA, citado por PATTO, 1989, p. 46).

Quanto aos alunos com dificuldade de aprendizagem, a questão teve por objetivo, analisar as causas do fracasso escolar, segundo a opinião das professoras. As teorias construídas ao longo do tempo, sobre esta questão, tornaram-se uma herança perigosa, cheia de preconceitos, que objetivaram justificar a ideologia de cada época, na história da educação brasileira. No capítulo “ O fracasso escolar” abordei essas questões, com o propósito de ter material de discussão para estudo, junto aos professores. No entanto, é de extrema importância sondar o pensamento do professor nesse sentido, pois ao mesmo tempo em que essas respostas me fizeram conhecer a concepção que os professores dão as dificuldades de aprendizagem, foi possível saber como orientar a prática pedagógica dos mesmos, já que está aqui, o motivo de angústia do professor.

Segundo PATTO (1990), ao longo da história, o fracasso escolar, ou os motivos que levam os alunos a apresentar dificuldades na sua aprendizagem, foram determinados pelos seguintes fatores:

- 1- Fatores Pedagógicos (professor despreparado e métodos inadequados);
- 2- Fatores Sociais (causa no aluno pobre e na família);
- 3- Fatores Psicológicos (objetivo de promover os mais capazes);
- 4- Fatores Orgânicos (doenças, solução: higiene mental);
- 5- Fatores Antropológicos (carência cultural da família, dos alunos, dos professores);
- 6- Fatores intra-escolares (condições de pobreza das crianças).

Segundo as professoras, para superar a situação de dificuldade na aprendizagem de seus alunos seria preciso:



A maioria das professoras, 73% acredita que chamar os pais na escola, as ajudaria nas dificuldades de aprendizagem reveladas por seus alunos. A participação dos pais na escola diz respeito a dois aspectos: a) convidar os pais a uma participação efetiva na organização escolar, de forma democrática, esclarecendo o encaminhamento pedagógico, bem como a avaliação; b) acreditar que o problema do aluno está na família.

As demais questões, são “questões pedagógicas”, que são de competência da escola e do professor: 69% mudança de encaminhamento pedagógico, 63% planejamento diversificado, 7% estudo e discussão em grupo. Convém salientar que estas três questões estão interligadas e dependem de conhecimento, teoria, estudo e discussão (função do horário de permanência).

Professores de escola pública, muitas vezes se deparam com problemas sociais, que são verdadeiros obstáculos ao exercício da profissão, no entanto as questões pedagógicas, dizem respeito ao ensino-aprendizagem, a relação professor/aluno. E é nesse sentido que venho desenvolvendo este trabalho. É o trabalho que o professor realiza na própria escola que justifica o estudo do professor, a função da escola como instituição democrática e espaço de discussão,

o papel do pedagogo como orientador e mediador em situações pedagógicas com o professor.

O conhecimento do professor e a compreensão do significado de conhecimento como uma reflexão importante no processo de reconstrução da prática pedagógica é fundamental para a dimensão do processo ensino-aprendizagem.

A formação contínua parece ter aqui definida sua função: levar ao conhecimento do professor, formas de superar essa dificuldade no ensino-aprendizagem, conhecer os fatores que o fizeram acreditar que “não é da competência do professor e da escola a aprendizagem do aluno”.

Somente numa visão crítica, que o estudo permite, é que alunos e professores participam efetivamente do processo de ensino-aprendizagem. Para VEIGA::

“É possível então, trazer para a sala de aula novas formas de organização do trabalho pedagógico que possibilitem novas relações entre alunos e professores. Nesse contexto, as concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, assentam-se em novos pressupostos (...) ensinar para a compreensão significa a existência de uma estreita relação entre professor e aluno (...) o ensino não pode existir por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem”. (VEIGA, 1996, p. 160).

3.1- PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NA UNIDADE ESCOLAR

A proposta do Curso Normal Superior afirma que as causas do fracasso escolar são múltiplas, exógenas e endógenas (UFGP, 2000). As causas exógenas referem-se a fatores sociais, e sobre estas causas a Escola tem reduzida influência. As causas endógenas referem-se ao próprio sistema educativo: De um lado, temos o problema do sistema como tal, incluindo a rede escolar, os órgãos de educação, a política pública e governamental, a história educacional do país.

Não é difícil perceber o abuso político dos órgãos de educação e respectivos recursos financeiros, o tratamento inadequado dos docentes, a manutenção de ofertas degradadas de formação contínua, o mau equipamento escolar, a falta de condições adequadas de trabalho.

Sem dúvida, a qualidade do professor diz respeito a sua formação inicial e contínua. A qualificação do professor está diretamente ligada ao rendimento qualitativo do aluno. Diante desse desafio, a competência do docente é pressuposto indispensável, exigindo-se dele qualidade formal e política.

Atualmente muito se tem discutido sobre a formação inicial e contínua do professor, a primeira sofreu mudanças significativas na última década, exigindo-se que o professor de todos os níveis, até o ano de 2.007 tenha completado sua formação a nível superior. Como já foi mencionado anteriormente, o professor cuja formação é o de magistério não perderá seu emprego, mas como fica a situação do professor a nível municipal ? Qual é a política de formação contínua no Município de Curitiba? Que implicações vem causando dentro das escolas?

É exatamente a questão da formação contínua dentro da Rede Municipal de Curitiba, da Secretaria Municipal de Educação, que este trabalho tem o objetivo de esclarecer e discutir.

Antes de abordar diretamente a formação contínua, é preciso esclarecer a situação da formação inicial do professor que tem por objetivo ingressar na Rede Municipal de Educação. A LDB 9394/96 deixa claro que a formação deve ser a de nível superior, com licenciatura em uma das áreas da educação, o curso de pedagogia ou o curso normal superior, recentemente criado. Mas as instituições tem autonomia para abrir concursos, e exigir a formação inicial que lhes interessar, antes da década final a esta exigência. Assim, a Prefeitura Municipal de Curitiba, em seus três últimos concursos para professor do Ensino Fundamental – Docência I – exige que o professor tenha o nível superior. Este esclarecimento é importante, pois não são todas as instituições que atualmente exigem esta formação inicial, como é o caso do Município de Araucária, Colombo, e outros. No plano de Cargo e Carreira, o professor que ainda não concluiu o curso superior faz parte de um quadro especial, cujo salário é correspondente à formação. Aqueles cuja formação inicial vem sendo atualizada, passam do quadro especial para outro quadro, e assim por diante, elevando assim o seu salário. Se por um lado o professor que há algum tempo atua no ensino fundamental da Prefeitura não perde seu cargo e não tem um crescimento no PCC, não existe possibilidade de um outro com a formação inicial no nível médio ingressar na Rede Municipal de Educação de Curitiba.

Esclarecida a situação da formação inicial na Rede Municipal de Curitiba, analisemos a situação do professor, quanto a sua formação contínua.

Como pedagoga numa Escola da Rede Municipal de Curitiba, venho observando mudanças sensíveis quanto à formação contínua, que acabam atingindo a própria estrutura da Escola. Diante dessas questões, é que todo este trabalho foi construído. Partindo do pressuposto comentado anteriormente, espera-se com a formação contínua do professor em exercício, a solução do problema fundamental da educação: o fracasso escolar. Mas, a quem cabe prover a formação contínua do professor?

Há alguns anos atrás, a Rede Municipal de Educação oferecia cursos por áreas do saber, e os professores eram inscritos nestes cursos e os frequentavam em seus dias de permanência, ou seja, cada série num dia da semana. Este era o critério. O professor recebia a certificação, no entanto não havia um PCC (plano de Cargos e Carreiras), que levasse em conta essa pontuação, esse desenvolvimento em exercício. A falta de incentivo aos professores no sentido de um investimento salarial por parte da Mantenedora, levou a quase totalidade dos professores a manterem sua formação inicial no nível médio. Menos de 50% dos professores possuíam curso superior, e menos ainda chegava aos cursos de especialização. Se por um lado o professor via-se sem recursos para investir na sua carreira, não havia um PCC que o subsidiasse. Assim, a Rede Municipal de Curitiba investia na formação contínua, sem retorno concreto que levasse o professor a investir na sua formação inicial.

Nesta mesma época, cabia ao Orientador e ao Supervisor Escolar (pedagogos) resolver questões de conteúdo, aprendizagem, metodologia, livros didáticos, etc. junto aos professores e alunos. A maioria das escolas desta época eram seriadas, com reprovação. Na medida do possível o que observava-se era uma definição nos papéis dentro da Rede Municipal. Se por um lado a mantenedora era a responsável em suprir a Formação Contínua, os pedagogos junto as escolas davam o suporte técnico nas questões mencionadas.

Dentro do calendário escolar definido pela Prefeitura, cinco dias eram estabelecidos para a Semana de Estudos Pedagógicos, de frequência obrigatória. Os profissionais e os temas também eram definidos pela mesma. Essa modalidade

era parte da política de Formação Contínua desenvolvida pela Prefeitura de Curitiba, junto à Secretaria Municipal de Educação.

Em 1.999 o Plano de Cargos e Carreiras foi aprovado pela Prefeitura Municipal, baseado na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o que definiu os quadros de crescimento horizontal (formação contínua em exercício) e o crescimento vertical (graduação, pós-graduação, mestrado, etc).

No ano de 2.001 o Supervisor Escolar e o Orientador Escolar, passam a ocupar o cargo de Docência II – pedagogo – dentro das unidades escolares.

Atualmente, a Rede Municipal mantém a Semana de Estudos Pedagógicos dentro do Calendário Escolar, no entanto define dois dias com profissionais e temas escolhidos pela própria mantenedora, deixando a cargo dos docentes das unidades escolares a escolha de três dias definidos no calendário, com autonomia para escolherem profissionais e temas que lhe interessem. Os cinco dias da Semana de Estudos Pedagógicos são custeados pela Mantenedora.

No entanto, conforme vem crescendo as necessidades de atualização do professor e a preocupação com o rendimento escolar após a implantação dos Ciclos de Aprendizagem (1.998), existe uma maior concorrência pelos cursos oferecidos pela Rede Municipal.

Não tendo condições de atender a todos os professores lotados nas unidades escolares, a Prefeitura vem diminuindo a oferta de cursos, e definindo novos critérios para os mesmos: o sorteio. A partir disso, é possível considerar que a oferta de formação continuada por parte da Rede Municipal não contempla a totalidade dos professores, colocando para a Escola o desafio de oferecer uma Formação Contínua que permita analisar, compreender, refletir e formular encaminhamentos para a própria prática pedagógica? Que papel cabe ao pedagogo, hoje na Formação Contínua dos professores, no horário de permanência? Se esta política de Formação Contínua não contempla o desenvolvimento universal de todos os professores, deixa de influenciar na prática pedagógica, ou seja, na concepção de homem, sociedade, mundo, metodologia, conteúdo do profissional. Os reflexos desse quadro serão percebidos na Escola. Seria então seu papel organizar um programa de formação contínua, para que o quadro da educação não se agrave mais?

Considerando que no governo de Fruet, conquistou-se o direito a horatividade ou permanência, com o objetivo de o professor aprimorar sua prática,

através dos cursos de formação contínua, é possível concluir que há espaço e tempo para que este programa se concretize. Deve ser o pedagogo, o profissional a assumir o papel de mediador nessa questão do desenvolvimento profissional do professor, tendo em vista a qualidade na prática pedagógica?

A resposta para estas questões foi lentamente sendo construída através deste trabalho. A princípio, como não poderia deixar de ser, apostei na resposta afirmativa, ou seja, que seria possível assumir um trabalho junto aos docentes com quem trabalho como pedagoga no ensino fundamental, desenvolvendo um programa de formação contínua. PERRENOUD (2000) defende esta mesma perspectiva:

“...um projeto de formação em comum, sobretudo quando se convive na mesma escola, pode dar partida a um processo de explicação e de confrontação das práticas do qual ninguém sairá ileso. É precisamente por isso que é um modelo interessante de formação; enquanto a formação contínua fora do estabelecimento procede de uma escolha individual e afasta o professor de seu ambiente de trabalho, uma formação comum, no estabelecimento, faz evoluir o conjunto do grupo, em condições mais próximas do que uns e outros vivem cotidianamente” (PERRENOUD, 2000, p. 165).

Mas, o que realmente seria relevante para que este programa tivesse sucesso? Para que os objetivos fossem atingidos da maneira esperada? Qual seria o objeto de estudo dessa formação contínua? Com que público estaria trabalhando? Que conhecimentos precisaria buscar para dirigir este trabalho?

Assim, a proposta de formação de professores em serviço surgiu pela necessidade de sustentá-los no seu desenvolvimento como práticos reflexivos e pela percepção de que os treinamentos (modalidades de formação mais comumente oferecida pelo sistema de ensino), por um lado não supria a todos e por outro não davam conta de satisfazer-los.

Este trabalho junto aos professores na própria unidade escolar procurou sanar muitas destas problemáticas, formar professores na própria unidade mediante um programa de capacitação contínua, visando desencadear um programa que superasse as tradicionais dificuldades sentidas pelos professores, ampliar sua visão do contexto educacional onde estão inseridos e ainda, desenvolver competências que a próprio trabalho de formação contínua proporcionou.

Considerando que a prática do ensino é algo intencional, também é reflexiva. Nesse sentido, refletir é valorizar o próprio trabalho docente, para tanto seria preciso dotar os professores de perspectivas e instrumentos de análise que os ajudassem a refletir os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá

sua atividade docente. Este foi o impulso inicial para iniciar um programa de formação contínua dentro de minha escola.

LIBANEO (1999) concluía que "...a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial..." o que exigiria da parte do pedagogo amplos conhecimentos capazes de analisar e planejar a prática docente, na perspectiva de sua transformação.

Junto aos professores busquei a resposta para o conceito de formação contínua: se é a capacitação ou qualificação do professor em exercício, qual sua intenção? O que vem ocorrendo em nome desse ideal?

Segundo PEREIRA (1999) esta capacitação mostra que acabam agindo como se o exercício da docência fosse sempre um tempo de desgaste, de esvaziamento.

"Embora a expressão continuada recoloque a questão do tempo – e nesse sentido poderia enganosamente remeter à irreversibilidade e à história – pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um tempo zero. Zero porque se substitui o conhecimento obsoleto pelo novo conhecimento e recomeça-se o mesmo processo como se não houvesse história; zero porque o tempo transcorrido de exercício profissional parece nada ensinar. A cada ano letivo, uma nova turma, um novo livro didático, um novo caderno intacto. Zerado o tempo, está-se condenado à eterna repetição, recomeçando sempre do mesmo marco inicial" (PEREIRA, 1999, p. 211).

São justamente os saberes produzidos na escola, junto com outros colegas e alunos, que iluminam e dirigem as práticas mais significativas do processo de formação social e intelectual. "Uma história paralela e, ao mesmo tempo trançada, vai sendo costurada no fluir da vida, com pontos e rupturas resultantes das experiências que nos acontecem" (PEREIRA, 1999, p. 212).

O relato das professoras com quem trabalhei nestes últimos meses, sobre suas práticas pedagógicas, foram realmente mostrando que na prática docente aparecem as exigências postas pela complexidade do real, articulando múltiplas áreas do conhecimento através dos saberes que funcionam como se fossem liames que associam conceitos e noções de uma outra área.

Compreendi que as mudanças na prática pedagógica, ocorre aproximando conhecimentos apreendidos na formação inicial ou ao longo do exercício profissional, às experiências e saberes construídos na prática. Só assim é possível romper com o passado (transformar), sem que o tempo anterior deixe de existir.

Nessa perspectiva, o pedagogo deve estabelecer um clima de segurança

quanto ao projeto que se propõe realizar com os professores. Eles precisavam ser ouvidos, precisavam relatar, antes de refletir na própria prática, seria necessário que fossem capazes de relatar sua prática, sua experiência.

O essencial nestas narrativas de suas práticas, é o fato de que os professores passam a ser os construtores de conceitos na medida em que conseguem estabelecer uma relação de construção entre interpretações e compreensões, entre a prática e a teoria, para explicitar o que acontece e o que pretendiam realizar. Assumindo o lugar de onde se fala “é constituir-se como sujeito, múltiplo, polifônico e único em sua própria organização narrativa, constrói-se pela linguagem, a identidade social de cada sujeito”. (PEREIRA, 1999, p. 213).

A ruptura, no sentido de mudança da prática não se dá nos saberes e conhecimentos, como pensavam a princípio os professores. Esta falsa noção foi adquirida nos programas de formação contínua que até então veio atendendo a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais de ensino, assim cada mudança de governo, representa um recomeçar do zero, nos saberes do professor.

Essa primeira abordagem sobre a Formação Contínua, resultou das primeiras investigações que busquei junto ao grupo, sobre sua opinião em relação à formação contínua. Em seguida, surge a nova questão: o que esperam ou o que deveriam esperar de um curso de formação contínua?

Esta questão remeteu-me a uma nova concepção de formação de professores, que não fosse alheia a realidade escolar, aos verdadeiros propósitos de tal formação: a qualidade da prática pedagógica. Um conceito que destacasse o valor da prática como elemento de análise e reflexão, a que vinha me propondo realizar.

A resposta veio com a leitura de GARCIA (1992), que aborda o conceito de conteúdo pedagógico. “estudar o que sabem os professores sobre os conteúdos que ensinam, onde e quando adquiriram estes conteúdos, como e porquê se transformam esses conteúdos durante a formação de professores e como devem ser utilizados no ensino concreto da sala de aula” (GARCIA, 1992, p. 56).

O autor conceitua esse processo de conteúdo pedagógico, que é a síntese entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar, adquirido no tempo de experiência.

O conteúdo pedagógico desenvolve-se com a experiência do professor, adquirido desde sua formação inicial. Assim, ao investigar o conteúdo pedagógico, seria possível refletir no mesmo, trocar experiências de forma sistemática e intencional, romper, construir com o grupo diferentes tipos de conhecimentos. A importância constatada neste tipo de discussão direcionada, é que o conhecimento pedagógico não é um conhecimento que possa ser adquirido de forma mecânica, fora da sala de aula, fora da Escola. Também não é um conhecimento ensinado em programas de formação contínua ou instituições de formação de professores. "...representa uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o seu percurso formativo" (GARCIA, 1992, p. 57). Para isso, seria preciso que o professor estivesse disposto a relatar seu conhecimento pedagógico, relatar para PERRENOUD (2000), também é uma competência que deve ser desenvolvida.

Era esse elemento que buscava como objeto de reflexão. Discutindo o conhecimento pedagógico, adquirido no tempo de experiência, descobri a forma de me conduzir e conduzir as discussões, de forma reflexiva (SCHÖN), que buscasse uma ação. Não era o meu objetivo ter a reflexão como um fim, mas como um meio de chegar a novas ações.

Nessas discussões empíricas, foi possível investigar quais teorias estavam embasando as práticas dos professores, teorias que influenciam a forma como os mesmos pensam e atuam na sua aula, e a partir disto, buscar novas estratégias, oferecendo apoio técnico para tal procedimento.

O diálogo desenvolvido nas permanências em torno do conteúdo pedagógico e das teorias nas quais estão embasadas, seguiu três etapas, a saber (SCHÖN):

1-a análise e explicitação das ações em sala de aula (o que já leva a uma reflexão); 2- planejamento e reflexão (planejar o que fazer, o que deu certo ou não, refletindo o caráter didático e a teoria utilizada); 3- as possíveis mudanças, confrontando com as experiências dos colegas (improvisação, o que foi possível resolver, as decisões tomadas na sala de aula, as incertezas, as indagações.

GARCIA (1992), aborda um importante aspecto desse trabalho "...para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e estratégias". Na verdade, o que se

entende disso, é que a necessidade de se criar novas estratégias deve partir deles, ou em outra hipótese, que os professores sejam orientados a concluir que novas estratégias podem ser encontradas.

Essas reuniões, permitiu-me ainda, elaborar junto aos professores algumas conclusões possíveis sobre o nosso trabalho. Foi possível concordarmos nos seguintes aspectos:

1- O que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, pelo que se torna necessário conhecer concepções dos professores sobre o ensino; 2- os professores são capazes de utilizar nas suas aulas qualquer tipo de informação, desde que se lhes proporcione uma preparação que contemple as seguintes fases: apresentação da teoria, demonstração da nova estratégia, prática inicial, revisão; 3- é provável que os professores utilizem estratégias e conceitos novos se forem auxiliados por especialistas ou colegas durante a fase de experimentação; 4- a flexibilidade de pensamento ajuda o professor a aprender novas destrezas e a incorporá-las no seu repertório pessoal; 5- é possível ter sucesso nas práticas de aperfeiçoamento quando o professor ajuda a construir o programa de estudo, pois ajuda a coesão social entre os professores.

A reflexão em torno do conteúdo pedagógico vem de encontro ao que PERRENOUD (2000) defende da formação contínua: “ A formação contínua demanda uma renovação, um desenvolvimento de competências adquiridas em formação inicial e, às vezes, a construção, senão de competências inteiramente novas, pelo menos de competências que se tornam necessárias na maior parte das instituições, ao passo que eram requeridas excepcionalmente no passado”. (PERRENOUD, 2000, p. 158).

Ao falar sobre competências, o autor defende que administrar sua própria formação contínua é uma das dez competências profissionais a desenvolver com prioridade. Para PERRENOUD (2000), competência significa:

“ ...Não são pedras preciosas que se guardam em um cofre onde permaneceriam intactas, à espera do dia em que se precisasse delas. Organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante.” (PERRENOUD, 2000, p. 155).

O autor acredita que uma das funções da formação contínua é conservar certas competências relegadas ao abandono por causa das circunstâncias. Explicitar sua prática seria uma dessas competências, administrar a própria formação continuada seria uma das mais importante e supõe 5 etapas:

1- saber explicitar a própria prática; 2- estabelecer seu próprio balanço de competências; 3- negociar um projeto de formação comum com os colegas na escola, em equipe, etc.; 4- envolver-se em tarefas em escala; 5- acolher a formação dos colegas e participar dela.

Essa concepção de formação contínua dos professores, corresponde ao que pensam os professores com quem venho trabalhando neste projeto. Ao analisar que estas formações contínuas não se preocuparam em partir da prática dos docentes, para realmente causarem mudanças, graças a reflexão que permite. Sem este ponto de partida e sem a reflexão que causa, muitos professores acabam ignorando o que fazem realmente em classe. Alguns até se organizam para não sabê-lo, o que facilita significativamente seu trabalho, dispensando-os de se ocuparem da distância entre o que propõem e o que fazem.

PERRENOUD (2000), também defende a idéia de uma formação contínua no próprio estabelecimento de ensino, exatamente pela tendência atual em se deslocar a formação contínua das instituições para as unidades escolares, seu argumento é justamente de que a cooperação profissional e a construção de um grupo forte pode perfeitamente começar com um Projeto de formação contínua.

“A gênese de um projeto de formação não pode, então, apoiar-se em hábitos de trabalho conjuntamente já construídos. É preciso que alguém tome a iniciativa e consiga convencer seus colegas de que seria interessante formular um projeto de formação comum no âmbito da instituição. Ele se choca inicialmente com aqueles que não querem ouvir falar de formação contínua, sob qualquer forma que seja. Isso pode ser um obstáculo definitivo se forem majoritários no corpo docente” (PERRENOUD, 2000, P. 165).

3.2- O PAPEL DA ESCOLA:

Ao pensar a organização escolar interessa-nos particularmente refletir sobre quais as condições que a escola, da forma como está organizada, para desencadear

um processo de formação de professores em serviço o qual colabore na efetivação de práticas pedagógicas reflexivas.

Ao analisar os obstáculos da formação reflexiva de professores em serviço é preciso considerar que muitos deles são decorrências das políticas educacionais de forma mais ampla, são fruto de cisões e determinações que partem de fora da escola, o que torna o trabalho com a organização escolar ainda mais exigente, pois trata-se de buscar nichos de articulação, de criativamente encontrar espaços e novas formas de trabalhar com condições que são, inicialmente, desfavoráveis.

Essa compreensão estabelece uma aproximação profunda entre a formação docente e a gestão escolar pois, partindo da meta de formação de professores, torna-se necessário um processo de gestão que busque, trabalhando com as diversidades da organização escolar alcançar a meta estabelecida.

“É importante no trabalho com a dinâmica organizacional da escola a participação de todos na discussão acerca dos problemas e dificuldades que se apresentam, do conhecimento efetivo da realidade, da elaboração de propostas de enfrentamento, pois na medida em que todos se envolvem o comprometimento com a busca de soluções possíveis torna-se um comprometimento coletivo, o que, inclusive termina por tornar o trabalho mais fecundo e criativo: ou seja as dificuldades para o desenvolvimento da formação continuada e reflexiva dos professores diante da problemática da organização escolar existente passam a ser metas a serem enfrentadas pelo coletivo.”(UEPG, 2000, p. 25,26).

Anteriormente, acreditava-se somente na validade das reformas educacionais concebidas, colocadas em prática pelo sistema e legitimadas pelo poder centralizador do mesmo. Hoje, a partir da capacidade reflexiva que a formação contínua no próprio local de trabalho proporciona ao professor, e do seu compromisso profissional, estas mudanças devem se originar no próprio meio, sendo o professor o seu sujeito, expandir-se pelo seu núcleo e atingir proporções maiores. Deste ponto de vista, percebe-se as novas responsabilidades que a atualidade vem colocando à Escola.

Para a implantação e a efetivação de uma proposta de formação contínua de professores, é absolutamente necessária a conquista de espaços na própria escola para o desenvolvimento deste trabalho. Neste sentido, acredita-se inclusive que, sem um processo de formação que fundamente teoricamente o professor para a prática educativa, para a reflexão e problematização da mesma e para a sua participação cidadã no contexto escolar (Projeto Pedagógico), toda proposta de gestão de cunho democrático e participativo se torna inviável. Da mesma forma

nota-se que sem uma gestão democrática, que garanta a autonomia escolar e a existência de canais de informação e comunicação que ampliem a participação, o processo de formação contínua de professores se torna, senão inviável, certamente inócuo.

A Escola tem o papel de ser o contexto na qual o professor reflexivo (SCHÖN 1992) estará em processo de desenvolvimento profissional. A Escola não é um objeto a parte. Nesse contexto, é preciso ter claro que a formação contínua do professor não tem um caráter cumulativo. Ela não se constrói simplesmente pela mera acumulação de conhecimento mas, principalmente pela reflexão crítica sobre a própria prática no ambiente escolar, em interação com os demais elementos da comunidade envolvidos com a Escola, inclusive outros segmentos da sociedade, parte indireta da escola.

“Assim pode-se dizer que o pensamento reflexivo do professor não deve se restringir ao espaço da sala de aula. É fundamental que a escola organize o trabalho pedagógico, de maneira que haja tempo e espaço para que os professores reflitam e exerçam sua liderança em nível de escola. Embora os professores não devam se ocupar somente das conseqüências sociais e políticas de seu trabalho, é extremamente importante que ampliem o âmbito de suas reflexões a essas conseqüências” (UFPG, 2000, p. 42).

O processo de formação contínua está diretamente ligado a atitudes de participação e cooperação dentro da Escola democrática, ou da gestão democrática pregada pelo Projeto Pedagógico.

No momento em que a Rede Municipal passa a responsabilidade desta formação continuada ao âmbitos escolares, percebe-se que nesses momentos de crise econômica e de escassez de recursos, a formação de professores é a área atingida que parece sofrer mais impacto, no sentido de que atinge toda a organização escolar e a própria qualidade da educação. Neste momento apela-se para outras formas de selecionar professores para os cursos, pelas próprias condições de suprir a falta de recursos. É exatamente nesse momento que se dá um novo incentivo a participação comunitária, ao esforço em se iniciar um programa dentro das escolas, uma ajuda mútua e um esforço próprio. Momentos estes em que o Estado visivelmente delega suas responsabilidades aos demais setores da sociedade, com o nome de autonomia, descentralização, etc. A escola não pode se manter alheia a tal situação, e sim posicionar-se enquanto sujeito ativo no processo de formação, já que esta formação reverterá a favor da melhora de seu próprio contexto.

“O início de um trabalho de participação no interior da escola e desta com a comunidade, se constitui numa profícua possibilidade de democratização do espaço escolar e das relações entre Estado – sociedade. Mas isto somente será possível se todo este trabalho partir de um intenso processo de formação dos profissionais que atuam na Escola.” (UFPG, 2000, p. 47, 48).

Todo esse empenho em formar professores reflexivos é um ciclo que além de proporcionar o desenvolvimento pessoal, influenciará a prática pedagógica, cidadãos melhores e mais conscientes serão formados em sala de aula, conseqüentemente todo o espaço escolar será transformado, no sentido de que cada membro estará habituado, ou desenvolverá uma competência (Perrenoud) de procurar práticas alternativas para a transformação social, mudanças nas estruturas e nas relações, primeiro internas, depois a longo prazo de forma articulada com os demais setores da sociedade, nas mudanças externas de âmbito maior.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho revelou que a dificuldade na condução de discussões e estudos no horário de permanência tem sua origem em alguns aspectos da vida cotidiana escolar. Em primeiro lugar, na crença dos professores de que este horário destina-se a atividades rotineiras de confecção de materiais, planejamento e troca aleatória de idéias com os colegas; em segundo lugar na visão que a Administração Escolar tem e que papel atribui à formação de professores.

Para que a formação contínua seja uma prática na Escola, não basta que haja disponível o horário de permanência ou que somente professores e pedagogos estejam dispostos a tentar estudar. O estudo dentro da permanência, mostrou estar diretamente ligado à gestão escolar, no sentido de que as mudanças devem se originar no próprio meio, conquistando espaço na Escola, o que de outra forma esta proposta se tornaria inviável esta proposta.

Neste caso, o pedagogo encontra dificuldade em desenvolver a formação contínua dentro da Escola, tanto em relação aos professores, quanto por parte da Equipe Administrativa.

A investigação junto aos professores apontou para a necessidade que sentem em participar de discussões acerca dos problemas que se apresentam na Escola, da elaboração de propostas e soluções, incluindo a questão da dificuldade para o desenvolvimento da formação continuada.

No momento em que o Projeto Pedagógico aproxima a Equipe Pedagógica Administrativa do grupo docente, numa gestão democrática, pode-se desencadear um processo de práticas pedagógicas reflexivas.

Compreendendo que a qualificação do professor está diretamente ligada ao rendimento do aluno, assim ao mesmo tempo em que está em andamento a formação contínua do professor nos horários de permanência dirigida pelo pedagogo, é necessário que a Equipe Administrativa, representado pelo Diretor Escolar, esteja disposta a ceder espaço e investir nas mudanças positivas que esta qualificação possibilitará, ou seja, em alunos que apresentam dificuldades de aprendizado, onde os problemas estarão sempre na pauta das discussões, e

dispostos a resolver os problemas, começando pelo investimento em sua própria competência.

“ As idéias são prisões duradouras, mas não precisamos permanecer nelas para sempre” (QUIJANO – PATTO, 1990).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio** – Brasília, DF, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. Publicações Dom Quixote, Nova Enciclopédia, 1999.

JORNAL GAZETA DO POVO, de 18/10/2003, Curitiba.

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – 1996.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: TA Queiroz, 1990.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Educação & sociedade**. Ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas – Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

Revista Nova Escola, Edição 163, São Paulo: junho de 2003, pág. 16, 17.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 9ª Edição. Editora Vozes, 1978.

VEIGA, Ilma T.A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas – São Paulo, Papirus, 1989.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Publicações Dom Quixote, Nova Enciclopédia, 1992.

UFGP – **Olhar de professor**. Departamento de métodos e técnicas de ensino – Ano 3, nº 3, 2000.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

1) FORMAÇÃO INICIAL:

Ensino Médio curso:

Ano de conclusão:

Superior curso:

Ano de conclusão:

Especialização curso:

Ano de conclusão:

2) TEMPO DE MAGISTÉRIO:

5 anos

11 a 15 anos

6 a 10 nos

mais de 15 anos

3) OS CURSOS DOS QUAIS VOCÊ PARTICIPA OU PARTICIPOU FORAM OFERECIDOS:

Pela secretaria Municipal de Educação de Curitiba

Entidades privadas

Instituições Públicas

4) NO ÚLTIMO ANO, QUANTOS LIVROS SOBRE A SUA ÁREA DE ATUAÇÃO VOCÊ LEU:

1 Livro

2 Livros

mais de 2 livros

5) VOCÊ ASSINA REVISTAS OU PERIÓDICOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO:

sim

não

6) VOCÊ COSTUMA APLICAR, NA SUA PRÁTICA NA SALA DE AULA, AS METODOLOGIAS QUE SÃO APRESENTADAS EM CURSOS OFERTADOS PELA S.M.E.?

sim

não

às vezes

Por quê?

7) QUAL A FINALIDADE DO HORÁRIO DE PERMANÊNCIA?

corrigir cadernos

trocar idéias com os colegas

planejamento e confecção de material didático

leitura e discussão de documentos pedagógicos

outra. Qual? _____

8) O QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE/NECESSÁRIO PARA AUXILIÁ-LO NA RELAÇÃO COM OS ALUNOS QUE APRESENTAM DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM?

Neuropediatria

psicóloga

recuperação paralela

chamar os pais

planejamento diversificado

conhecer os interesses dos alunos

mudança de encaminhamento pedagógico

estudo de texto, discussão em grupo

Por quê?

9) VOCÊ CONSIDERA A TROCA DE EXPERIÊNCIAS E OPINIÕES COM OS COLEGAS, FUNDAMENTAL, PARA O SEU CRESCIMNETO PESSOAL E PROFISSIONAL? POR QUÊ?
