

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ANA PAULA DE ALBUQUERQUE MARTINS**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE  
SÃO LUÍS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS:** uma Unidade de  
Educação Básica em foco

São Luis – MA

2014

**ANA PAULA DE ALBUQUERQUE MARTINS**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE  
SÃO LUÍS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS: uma Unidade de  
Educação Básica em foco**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-graduação em Educação da  
Universidade Federal do Maranhão como  
requisito para a obtenção do grau de Mestre  
em Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Melo

São Luis – MA

2014

Martins, Ana Paula de Albuquerque

A formação continuada de professores da rede municipal de São Luís e a organização do ensino em ciclos: uma unidade de educação básica em foco / Ana Paula de Albuquerque Martins. – São Luís, 2015.

123.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Melo.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2015.

1. Formação continuada – Professores 2. Prática pedagógica – Ensino em ciclos I. Título.

CDU 377.8 (812.1)

**ANA PAULA DE ALBUQUERQUE MARTINS**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE  
SÃO LUÍS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS:** uma Unidade de  
Educação Básica em foco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
graduação em Educação da Universidade Federal  
do Maranhão como requisito para a obtenção do  
grau de Mestre em Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Alice Melo

Aprovada em                    /            /

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Alice Melo (Orientadora)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ilma Vieira do Nascimento  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Da Gloria Rocha Ferreira  
Doutora em Geografia  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

É criminoso o divórcio entre a educação  
que se recebe em uma época e a época.

José Martí

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, Maria e Francisco, pelo amor e dedicação na criação, e acompanhamento e incentivo em toda trajetória educacional.

Ao meu esposo, Gilvan, pelo amor e carinho, pelo companheirismo, incentivo e contribuição para a conclusão deste trabalho.

Aos meus colegas da 13<sup>a</sup> turma do Curso de Mestrado pelas discussões e convivência enriquecedora, especialmente, Sheila e Rosyane.

Às amigas Danielle e Natália pelo incentivo, paciência, discussões e contribuições sobre a educação no Brasil.

À professora Maria Alice Melo pela atenção, paciência e orientação necessárias ao término deste trabalho, especialmente pela compreensão e auxílio nos momentos mais difíceis.

Ao grupo de estudo Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente pelas discussões e contribuições teóricas sobre a formação de professores.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

A todos os profissionais da escola, local da pesquisada, que tornaram possível a realização deste estudo.

## RESUMO

O presente estudo apresenta uma reflexão sobre a Formação Continuada de professores e o ensino organizado em ciclos numa Unidade de Ensino Básico Municipal de São Luis. Seu principal objetivo foi investigar a repercussão da formação continuada existente na escola para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores no ensino organizado em ciclos. A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, utilizando procedimentos da Análise de Conteúdo. Para seu delineamento foram utilizadas a análise documental e a entrevista semiestruturada. A contextualização teórica sobre a formação de continuada de professores contou com a contribuição de autores como LIMA (2001); GATTI (2003); BARBIERI, CARVALHO E UHLE (1995); ALARCÃO (1998); FUSARI E RIOS (1995); MARIN (1995); FREITAS (1999, 2002, 2007) e para a análise do ensino organizado em ciclos MAINARDES (2001, 2005, 2007, 2009); BARRETO E MITRULIS (1999, 2001); FREITAS (2002a, 2002b, 2003), entre outros. Conclui-se, a partir do estudo, que a formação continuada no país tem se caracterizado por uma concepção imediatista e compensatória, materializada em ações e cursos aligeirados e superficiais, muitas vezes, na modalidade à distância, carecendo de uma discussão mais aprofundada sobre a formação continuada como instrumento de profissionalização e a escola como local privilegiado para seu desenvolvimento. Pôde-se concluir também que na Unidade de Educação Básica pesquisada a escola é considerada como local prioritário para formação continuada e tem sua organização e elaboração centrada na figura do coordenador pedagógico, no entanto, as condições materiais, a concepção e a metodologia aplicada nas ações de formação continuada existentes na escola têm tido uma repercussão pouco satisfatória no que tange ao desenvolvimento da prática pedagógica dos professores no âmbito do ensino organizado em ciclos.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Prática Pedagógica; Ensino em Ciclos.

## ABSTRACT

This study presents a reflection on the Continued Education of teachers and teaching organized in cycles in a Teaching Unit Basic Municipal of Sao Luis. Its main objective was to investigate the impact of existing continued education school for the development of pedagogical practices of teachers in teaching organized in cycles. The survey was conducted on a qualitative approach, using content analysis procedures. Document analysis and semi-structured interviews were used for its design. The theoretical context of the continuing training of teachers received contributions from authors such as LIMA (2001); GATTI (2003); BARBIERI, CARVALHO E UHLE (1995); ALARCÃO (1998); FUSARI E RIOS (1995); MARIN (1995); FREITAS (1999, 2002, 2007) and for the analysis of teaching organized in cycles MAINARDES (2001 , 2005, 2007 , 2009) ; MITRULIS e BARRETO (1999, 2001 ) ; FREITAS ( 2002a , 2002b , 2003) , among others. It is concluded from the study, continued education in the country has been characterized by an immediate compensatory and design, embodied in actions and streamlined and surface courses , often in distance mode, need more in depth discussion on the continuing education as an instrument of professionalization and the school as a site for development . Might also conclude that the Basic Education Unit searched the school is considered as a priority site for continuing education and has its organization and development centered on the figure of pedagogical coordinator, however, the material conditions, the design and the methodology applied in actions existing continuing education at the school have had an unsatisfactory impact in terms of development of the pedagogical practices of teachers in teaching organized in cycles .

**Keywords:** Continued Education; Pedagogical Practice; Teaching Cycles .



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxas de Repetência e Abandono no Ensino Fundamental no Brasil e na região Nordeste.....	12
Tabela 2 - Evolução da Taxa de Analfabetismo na População de 15 anos ou mais – Brasil .....	16
Tabela 3 - Taxas de Transição entre Séries do Ensino Fundamental – 1981 a 1990 .....	16
Tabela 4 - Taxas de Aprovação/Reprovação/Abandono das Escolas Municipais de São Luís .....	77
Tabela 5 - IDEB de escolas municipais de São Luís .....	77

## LISTA DE SIGLAS

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR  
CBA - CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO  
CNE - CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
EAD - EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA  
FMI - FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL  
FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO  
IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA  
IES - INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR  
INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS  
LDBEN - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL  
MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
OCDE - ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO  
PAD - PROMOÇÃO COM APOIO DIDÁTICO  
PCN - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS  
PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO  
PNE - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
PSLTQLE - PROGRAMA SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRIVENDO  
SAEB - SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA  
SEB - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
SEED - SECRETARIA DE ENSINO A DISTÂNCIA  
SEMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / SÃO LUÍS  
UEB - UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA  
UAB - UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1</b> Percurso Metodológico .....	<b>19</b>
1.1.1 O Campo de Pesquisa .....	20
1.1.2. Os Participantes .....	21
1.1.3. As técnicas utilizadas na pesquisa .....	22
<b>2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA DÉCADA NOVENTA</b> .....	<b>25</b>
2.1 A Formação Continuada de Professores no Brasil .....	39
2.1.1 A concepção de Formação Continuada .....	39
2.1.2 O desafio metodológico da Formação Continuada .....	45
2.1.3 Formação continuada e prática pedagógica numa perspectiva reflexiva .....	50
2.2 Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de São Luís .....	52
<b>3. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS NOS BRASIL</b> .....	<b>62</b>
<b>4. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UEB ELIS REGINA COMO ESTRATÉGIA PARA A COMPREENSÃO DO ENSINO EM CICLOS</b> .....	<b>77</b>
4.1 O Contexto da UEB Elis Regina .....	79
4.2 Concepção e Características da Formação Continuada da UEB Elis Regina .....	82
4.3 A Metodologia utilizada na formação continuada de professores da UEB Elis Regina .....	91
4.4 A repercussão da formação Continuada e o trabalho pedagógico no ensino organizado em ciclos .....	97
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>103</b>
REFERÊNCIAS .....	110
APÊNDICES .....	118

## 1. INTRODUÇÃO

As sucessivas crises do sistema capitalista têm provocado mudanças nas estruturas sociais, políticas e econômicas em escala mundial, especialmente após a década de setenta, obrigando-o a lançar mãos de políticas cada vez mais agressivas contra os direitos dos trabalhadores. As medidas produzidas, a partir deste contexto, objetivam refazer as taxas de acumulação num prazo cada vez mais curto e, por outro lado, iniciam crises mais profundas no campo do emprego, da saúde, da habitação e da educação. Todos os setores da vida em sociedade são atingidos pelos movimentos neoliberais, o que significa a desconstrução da esfera pública/coletiva, transferindo seu controle para as regras do mercado.

A partir de década de oitenta, na América Latina e em outros países dominados pelo imperialismo, a educação sofreu de maneira significativa com esse processo, deixando gradativamente de ser considerada como direito social, objeto de intervenção de políticas públicas, sujeitando-se mais e mais às regras mercantis, conforme expressa Chauí (2001):

o capitalismo dispensa e rejeita a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais, de sorte que a privatização tanto das empresas quanto de serviços públicos também se torna estrutural. Disso resulta que a ideia de direitos sociais como pressuposto e garantia dos direitos civis e políticos tende a desaparecer, pois o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria acessível apenas aos que tem poder aquisitivo para adquiri-la (p. 20)

Nesse sentido, acirram-se as disputas entre liberais e progressistas em torno das concepções que norteiem a educação nesses países, colocando a escola, o professor e o aluno como alvos centrais das reformas educacionais implementadas a partir da década de 80, as quais consignadas e delimitadas pelos organismos multilaterais, como o FMI, Bird, UNESCO, etc. (FREITAS, 2004).

Na década de noventa, enquanto países da América Latina que não são considerados desenvolvidos ou em desenvolvimento já haviam resolvido de maneira importante o problema da universalização do acesso ao ensino e da erradicação do analfabetismo, apresentando índices como na Argentina (4%), no Paraguai (10%), no Chile (6%) e em Cuba (6%), o Brasil, segundo dados da UNESCO (1994), ainda amargava uma taxa de analfabetismo de 20,1%, em 1991, entre a população com

mais de 15 anos de idade. Era uma taxa bastante alta se comparada aos países citados. As taxas de abandono e repetência do Ensino Fundamental, no mesmo ano, no Brasil e no Nordeste também são alarmantes, como podemos ver na tabela abaixo:

<b>Tabela 1 – Taxas de Repetência e Abandono no Ensino Fundamental no Brasil e na região Nordeste</b>			
<b>Ano</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Repetência</b>	<b>Abandono</b>
<b>1991</b>	Brasil	18,1%	18,3%
	Nordeste	21,8%	22,5%
<b>1994</b>	Brasil	16,4%	14,9%
	Nordeste	19,9%	20,3%
<b>Fonte: INEP/MEC (2003)</b>			

Grosso modo, este contexto consistiu no pano de fundo para as justificativas que imprimiram uma nuance tecnicista, produtivista e mercantilista às políticas para a determinação da função e da organização da escola, bem como da formação docente no Brasil. De modo que, conforme Freitas (2002), a década de 1990, “a década da educação”, foi marcada pelo aprofundamento das políticas neoliberais, com um processo de ajuste estrutural, em que houve o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais de um modo geral, e a ampliação das privatizações, revelando o descompromisso do Estado com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis e modalidades, e a subordinação do Brasil às exigências do Banco Mundial e à lógica mercantil.

É bom destacar que os organismos internacionais que orientam essas reformas representam os interesses da classe dirigente mundial, que é quem determina os parâmetros de qualidade do ensino, na medida em que o critério de qualidade é representado pelo volume de conhecimentos possível de ser apreendido por essa classe. Nascimento (2004) salienta que esse aspecto

por si só torna transparente o caráter de seletividade da escola, em qualquer dos seus níveis, e torna a formação dos professores uma questão crucial no contexto da sociedade brasileira, carregada de forte componente de excludência social, política, cultural e econômica (p. 107).

É nesta conjuntura, que a formação docente vivencia o que pode ser configurado como o retorno às concepções tecnicistas e pragmáticas da década de

1970, só que em um patamar mais elevado em que o referencial é deslocado da qualificação profissional para a qualificação do indivíduo, em que a concepção neoliberal torna central no processo de formação o desenvolvimento de competências comportamentais (KUENZER, 2003).

A materialização dessa concepção pode ser percebida na organização institucional e na estrutura curricular constantes das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica (CNE, 2002), e tem o objetivo de construir um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo contemporâneo.

Barreto e Leher (2003) ressaltam que as reformas educacionais da década de noventa, no que diz respeito ao trabalho do professor, caracterizam-se pelo desaparecimento da formação como prerrogativa da docência. O professor é visto como um executor de tarefas, expropriado de seu trabalho, que deve ser cada vez mais alienado da compreensão da totalidade constituída pelos materiais e instrumentos exclusivos de seu trabalho, como prática social, e na elaboração teórica desta prática. Os autores enfatizam ainda que

o modelo de substituição tecnológica, fundado na racionalidade instrumental tem por núcleo sólido, o material e a capacitação (no lugar de formação) para utilizá-los. O ponto de partida é uma concepção ampliada de tecnologia [...] o professor é a 'tecnologia' a ser substituída, expurgada, na medida em que é cara e pouco eficiente. A ele cabe racionalizar o contato com os alunos (controle do tempo destacado) com os 'materiais instrucionais', dos livros didáticos aos multimidiáticos (BARRETO e LEHER, 2003, p. 42).

A concepção de formação do professor, inicial e continuada, passa então a ser caracterizada pelo pragmatismo e pelo aligeiramento, revelando-se na prática como desqualificação e empobrecimento da profissão docente, na medida em que secundariza a formação inicial, inclusive estimulando a modalidade à distância, e privilegia a capacitação em serviço, que, nesta perspectiva, é entendida como simplesmente a atividade do professor na sala de aula, desvinculada da formação com sólida base teórica (BRZEZINSKI, 1997).

O uso de expressões como capacitação em serviço, aperfeiçoamento, reciclagem, entre outras, para designar a formação continuada demonstra a

necessidade de, conforme Garrido e Brzezinski (2006), uma discussão mais atenta sobre o enfoque teórico e a intencionalidade política subjacentes a essas diversas terminologias utilizadas tanto na literatura quanto nos textos legais.

Aqui devemos chamar atenção para o fato de a formação continuada ser apresentada nos variados discursos como mecanismo para solucionar o problema da ineficiência do ensino que, conforme difundido em estudos e documentos de organismos internacionais, é consequência da péssima formação inicial dos professores. Essa análise tem balizado o conjunto de proposições oficiais destinadas à reformulação do currículo da formação inicial de professores, que tem se tornado cada vez mais aligeirada, tendo em vista que poderá ser complementada pela formação continuada, considerada como mais rápida e barata (AGUIAR, 2001).

De acordo com o estudo realizado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) em 2012, da OCDE, a educação brasileira figura na 55ª posição, num *ranking* composto por 65 países. Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2011, no que se refere ao desempenho dos alunos do 9º ano em língua portuguesa, revelam que apenas 27% dos alunos alcançaram um resultado adequado.

Tal situação, no discurso oficial, demonstra a falta de compromisso e de competência dos professores e não a incapacidade da política vigente, em resolver os problemas da educação no país, já que se caracteriza mais pela preocupação em reduzir os custos da educação, que pela melhoria das condições de aprendizagem dos alunos e de formação e de trabalho dos professores (DEMO, 2002).

Não é por acaso, então, que os professores vêm sendo submetidos a constantes exames públicos, especialmente através dessas avaliações nacionais e certificações, e a sua qualificação tem se tornado tema recorrente em pesquisas científicas e em discussões tangentes à constituição de políticas públicas para educação, sendo que, nesse sentido, o professor assume um papel decisivo na qualidade do ensino e “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (DEMO, 2002, p. 72).

Desse modo, a formação docente aparece de maneira central para conformação ou negação dessas mudanças. Conforme destaca Tardif (2002), o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54).

Essa percepção deriva do entendimento de que há uma pluralidade de saberes que dá forma e conteúdo ao fazer dos professores, pois, à medida que acrescenta outros saberes, vai se completando e se diversificando com a experiência profissional, resultando na construção da prática pedagógica, que é um conjunto de ações intencionais, dirigidas a objetivos específicos, e na produção da profissão docente.

Lima (2001), a formação continuada “é a articulação entre trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva dinamizada pela práxis” (p. 30). Nesta perspectiva, a formação continuada de professores é compreendida como elemento do trabalho docente, considerando que este se desenvolve num contexto histórico determinado política e socialmente pela correlação de forças entre as classes e não como medidas de instrumentalização do professor que objetivam exclusivamente ao atendimento das exigências postas pelas transformações da sociedade.

Claro que o professor, para realizar sua prática pedagógica, precisa apropriar-se cada vez mais dos avanços das ciências, da tecnologia e das teorias pedagógicas, mas, conforme Barbieri, Carvalho e Ulhe (1995), a necessidade primeira de que o professor permaneça em constante estudo decorre da “própria natureza do fazer pedagógico, que, sendo domínio da práxis é, portanto, histórico e inacabado” (p.32).

Neste sentido, entendemos que é de fundamental importância investigar a formação continuada de professores da rede municipal de São Luís - MA, que, desde 2002, passa a ser determinada pelas transformações causadas pela implantação do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo – PSLTQLE, e, após 2005, tem que se haver com as demandas suscitadas pela organização do ensino em ciclos.

Apesar de ter chegado a São Luís apenas nos anos 2000, os ciclos já faziam parte do cenário educacional brasileiro desde a década de 1980, e se interpuseram como uma nova forma de organização escolar, tendo como pontos centrais a reordenação dos tempos e espaços de aprendizagem e o fim da reprovação, surgindo como nova proposta educacional.

Com a proposta dos ciclos, acirraram-se os debates sobre a reorganização da escola e as discussões relacionadas à seriação do ensino, avaliada como ineficiente e excludente, argumento baseado nos altos índices de analfabetismo, de reprovação



e abandono apresentados pela escola pública nesse período, conforme podemos observar nas tabelas abaixo:

<b>Tabela 2 - Evolução da Taxa de Analfabetismo na População de 15 anos ou mais – Brasil</b>							
ANO	TAXA DE ANALFABETISMO NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS POR GRUPOS DE IDADE						
	TOTAL	16 a 19 ANOS	20 a 24 ANOS	25 a 29 ANOS	30 a 39 ANOS	40 a 49 ANOS	50 ANOS OU MAIS
1970	33,6	24,3	26,5	29,9	32,9	38,5	48,4
1980	25,4	16,5	15,6	18,0	24,0	30,8	43,4
1981	20,1	12,1	12,2	12,7	15,3	23,8	38,3

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 1970/ 1980/1991 e PNAD 1995

<b>Tabela 3 - Taxas de Transição entre Séries do Ensino Fundamental – 1981 a 1990</b>									
	INDICADORES								
	REPETÊNCIA			APROVAÇÃO			EVASÃO		
SÉRIE/ANO	1981	1985	1990	1981	1985	1990	1981	1985	1990
4ª SÉRIE	18%	23%	23%	71%	66%	68%	11%	11%	9%
8ª SÉRIE	21%	21%	23%	68%	66%	64%	11%	13%	13%

Fonte: MEC/ INEP/ SEEC (Censos Educacionais)

Uma das primeiras experiências da proposta de organização da escola em ciclos é implantada, em 1984, na rede estadual de São Paulo, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), como medida de reestruturação do sistema educacional. De acordo com Mainardes, neste contexto, “o termo ciclos passou a ser utilizado para designar políticas de não reprovação” (2010, p. 49).

Souza e Alavarse (2003) chamam a atenção para o fato de que a expressão ciclos tem sido utilizada de maneira genérica na legislação, na literatura e nos documentos oficiais de várias redes de ensino para indicar qualquer organização do ensino oposta à seriação, porém “uma análise mais detalhada de seu emprego indica uma diversidade de conceitos, bem como de iniciativas de organização escolar” (p.7).

Freitas (2003) discute a delimitação do termo ciclos, no que se refere à organização escolar, diferenciando duas estratégias de organização da escola, comumente chamadas de ciclos. Uma que se organiza a partir das experiências socialmente significativas do aluno, de acordo com sua idade, e a outra que se baseia no agrupamento das séries com a finalidade de garantir a progressão continuada do aluno. Na visão do autor, elas não deveriam ser designadas da mesma forma porque possuem concepções marcadamente distintas, “a primeira exige uma proposta global de redefinição de tempos e espaços da escola”, esta seria o ciclo de formação, “enquanto a segunda é instrumental – destina a viabilizar o fluxo de alunos e tentar melhorar sua aprendizagem com medidas de apoio”, essa caracterização seria do regime de progressão continuada (p. 9).

Mainardes (2009) aponta diferentes modalidades de escola em ciclos foram implantadas em redes estaduais e municipais do país: Ciclos (inicial, intermediário e final), Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Básico, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em ciclos, entre outras.

Já a progressão continuada foi implantada em algumas redes de ensino brasileiras, a partir de 1998. Viègas, ao analisar o processo de elaboração e implantação da progressão continuada na cidade de São Paulo revela o caráter pragmático da progressão continuada, afirmando que esta deve ser compreendida como:

resultado de um conjunto de ações do Poder Público na direção de *contornar* os índices de reprovação e evasão no sistema de ensino paulista. O enfrentamento da repetência pode ser observado em discursos do início do século XX no Brasil (p. 248, 2006)

Bertagna (2003) observa que a progressão continuada

permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente uma outra concepção de avaliação. Se antes aprovava-se/reprovava-se ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar que assegurem a aprendizagem dos alunos e seu progresso intra e interciclos (...) A denominação progressão continuada, como enfatizam diversos textos oficiais, foi adotada porque extrapola a compreensão da aprovação automática no sentido apenas de implementação de uma norma administrativa, mas contempla o aspecto pedagógico, a crença de que toda criança é capaz de aprender (p. 78-81)

Vários autores como Arroyo (1999, 2004), Lima (2000) e Krug (2001) discutem os fundamentos e as implicações do ciclo de formação, que começou a ser implantado no Brasil, em 1995, em Porto Alegre, com a Escola Cidadã, e em Belo Horizonte, com a Escola Plural.

Mainardes (2007) acrescenta que, a partir do fim da década de 1990, várias redes de ensino passaram implantar programas de organização da escola em ciclos, com base nas influências dos textos de Phillippe Perrenoud sobre os “Ciclos de Aprendizagem”, e instituíram a escolaridade em ciclos plurianuais.

Barreto e Sousa (2004) permitem-nos verificar que há uma diferenciação na implementação dos ciclos e da progressão continuada nos diversos estados, que refletem as concepções das gestões político-administrativas, que ora se apresentam como práticas mais democráticas, ora como práticas centralizadas nos gestores dessas políticas. Porém, na prática, a escola não se reorganizou para uma nova lógica de tempos de aprendizagem diferenciados, o que demonstra que estas estratégias não têm enfrentado ou demonstrado como enfrentar os problemas crônicos da escola pública, mormente os que se referem às más condições de trabalho, à desmotivação dos alunos e aos baixos salários dos professores, aprofundando, assim, cada vez mais a desigualdade social já existente na escola.

Levando em conta essas considerações é que, neste estudo, tem-se como objetivo principal investigar a repercussão da formação continuada para o trabalho pedagógico dos professores da rede municipal de São Luís-MA, no que se refere à compreensão e reflexão sobre as mudanças na concepção de tempo/espço de aprendizagem e de avaliação engendradas pelo ensino organizado em ciclos, a partir da realidade de uma Unidade de Educação Básica.

Acrescentando o que Mainardes (2001) coloca como um dos desafios para a concretização do ensino organizado em ciclos, que diz respeito à necessidade de engajamento dos profissionais da educação para essa reorganização. A participação dos professores, nesse sentido, sendo de fundamental importância, demonstra a necessidade de insistir na reflexão crítica sobre as ações classificadas como formação continuada.

### 1.1. Percurso Metodológico

Para o desenvolvimento deste objetivo foi necessário buscar uma abordagem que permita compreender a realidade a partir das relações entre os sujeitos, considerando que para entender a realidade social é necessário compreender a relação sujeito/objeto, ou seja, o modo por meio do qual o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza e com a vida. Isto foi possível a partir de um enfoque crítico-dialético, que direciona para um entendimento dos fenômenos educacionais como oriundos das maneiras como os homens se constroem historicamente, mediados pela capacidade de objetivação e apropriação da realidade (Netto, 2011; Minayo, 1999).

Neste sentido, alguns questionamentos nortearam esta pesquisa:

- Qual a concepção e as características da Formação Continuada existente na escola pesquisada?
- Qual a metodologia utilizada na Formação Continuada na escola pesquisada?
- Qual a repercussão da Formação Continuada para o trabalho pedagógico no que se refere à compreensão e reflexão sobre as concepções de tempo/espaço de aprendizagem e de avaliação subjacentes ao ensino organizado em ciclos?

Os fenômenos educacionais devem ser pesquisados levando-se em consideração a atividade histórica dos homens e mulheres na sua totalidade, incluindo o processo de pensamento e sua relação com a realidade objetiva, pois eles são produto do movimento dialético entre a objetivação e a apropriação dos conhecimentos, habilidades e técnicas produzidos historicamente. É nesse processo que a educação enquanto prática social é concebida, marcada inexoravelmente pelas características da sociedade capitalista na qual produzimos nossa existência sócio-histórica (NETTO, 2011).

A opção pela abordagem qualitativa baseou-se no interesse em compreender a complexidade do objeto, buscando trazer ao exame racional a estrutura e a dinâmica da formação continuada de professores, considerando o contexto da organização da escola em ciclos, bem como suas interpretações sobre essas experiências. Tendo em vista que, de acordo com Ludke e André (1994), essa abordagem metodológica implica no contato direto e permanente entre o pesquisador, o ambiente e as situações que são objetos de sua investigação, numa

perspectiva dialógica com os sujeitos participantes que desenvolvem suas ações normalmente, sem qualquer manipulação intencional do investigador.

Na perspectiva de superação da dualidade maniqueísta do binômio subjetividade-objetividade, Silva e Menezes (2001) destacam que a pesquisa qualitativa constitui-se também de aspectos objetivos, uma vez que na realidade concreta são gerados os dados, objetos de análise e reflexão por parte do pesquisador, a partir de suas próprias perspectivas experienciais.

De acordo com Minayo (1999), a pesquisa qualitativa possibilita que o pesquisador norteie suas questões pelos problemas que surgem na sociedade, procurando elucidar as características e a dinâmica destes problemas, embora nem sempre objetive antecipar suas soluções práticas.

Desse modo, as características do método qualitativo, a centralidade do papel do investigador, a valorização dos processos em detrimento dos produtos/resultados e a análise das descrições por meios indutivos, revelaram-no adequado para darmos consequência ao objetivo do estudo.

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam ainda que essa abordagem tem como finalidade a construção de conhecimentos sobre determinado contexto, isto é, não se pesquisa em razão de resultados ou da refutação ou confirmação de hipóteses, mas para alcançar uma compreensão do objeto em sua totalidade, a partir de como ele se apresenta no real. Assim, “não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 50).

### **1.1.1 O Campo de Pesquisa**

A análise das ações de formação continuada de professores foi realizada a partir da realidade de uma Unidade de Educação Básica da rede municipal de São Luís. O período a ser perquirido é de 2010 a 2012. Algumas características da escola são explicitadas abaixo:

Localizada na área Itaqui-Bacanga, a escola possui 12 salas de aula, equipadas com cadeiras de plástico e quadro branco, climatizadas com ventiladores, 01 laboratório de informática com 04 computadores para uso dos alunos. A escola não possui outros laboratórios pedagógicos, não possui biblioteca, sala de leitura, sala de atendimento especial, nem quadra de esportes. Possui ainda 01 refeitório,

com capacidade para 60 alunos, 04 banheiros, 01 sala de professores, 01 secretaria e a sala da direção.

A equipe gestora é composta por um diretor geral e um diretor adjunto. A Coordenação pedagógica é composta por 03 coordenadoras, uma em cada turno. A equipe docente é composta por 15 professores que atuam nos 1º e 2º ciclos, 21 professores que atuam nos 3º e 4º ciclos, 12 professores que atuam na EJA, no turno noturno. A equipe técnico-administrativa é composta por 01 secretária, 04 agentes administrativos e a equipe operacional conta com 03 agentes de limpeza, 02 merendeiras e 04 porteiros.

A escola funciona nos três turnos. No matutino atende aos alunos de 1º ao 5º ano, no turno vespertino atende aos alunos do 6º ao 9º ano e no turno noturno aos alunos da EJA e do PROJOVEM<sup>1</sup>.

### **1.1.2 Os participantes**

Guerra (2006) resume que a quantidade de pessoas a serem entrevistadas numa pesquisa qualitativa depende da definição do tipo de universo em análise e dos recursos disponíveis ao investigador. Como não se trata de entrevistar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas de obter informações das percepções da realidade vivida por eles, não se procura nem a representatividade estatística, nem as regularidades, e sim a representatividade social e a diversidade dos fenômenos.

Segundo Minayo (1999), a amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas dimensões, assim, escolhemos a delimitação da amostragem por casos múltiplos, em que se optou por privilegiar os professores que possuem os atributos que se pretende conhecer e realizar as entrevistas em número suficiente para permitir certa reincidência de informações, garantia de que as informações contenham o conjunto das experiências e expressões dos elementos necessários para a compreensão do objeto de estudo.

---

<sup>1</sup> O PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens - é um programa do governo federal que possui as seguintes modalidades ProJovem Urbano, ProJovem Adolescente, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador. O programa visa a oferecer a jovens de 18 a 29 anos, que sabem ler e escrever e que não tenham concluído o ensino fundamental cursos com duração de 18 meses, cursos para conclusão do ensino fundamental, treinamento em informática e formação profissional inicial e atividades de participação cidadã. Aos jovens que cumprem determinados requisitos de frequência e elaboração de trabalhos é concedido um benefício mensal de R\$100,00.

Foi utilizada a amostra por homogeneização, em que se escolhe um grupo, no caso os (as) professores (as) e coordenador (as) de uma escola do Ensino Fundamental. Aqui é aplicado o princípio da diversidade interna, isto é, o controle da diversidade é feito por elementos internos ao grupo selecionado para a pesquisa, procurando as variáveis pertinentes face ao objeto de estudo (PIRES, 2010). Dessa maneira, foram realizadas entrevistas com seis professores da escola que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Todos lecionam nos III e IV, ciclos, do 6º ao 9º ano e participam dos encontros de Formação Continuada da escola. Foram realizadas também entrevistas com duas coordenadoras da escola.

### **1.1.3 Técnicas utilizadas na pesquisa**

#### **a. Análise documental**

Cellard (2010) chama atenção para aspectos como o contexto social em que o documento foi produzido, a origem social e ideológica do(s) autor(es), a autenticidade e confiabilidade das informações contidas no documento, a natureza e a lógica interna do documento que devem ser considerados na análise documental. Nesse sentido, o autor argumenta que reunindo esses elementos:

o pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou questionamento inicial. Como em todo procedimento que levou o pesquisador até a análise, a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva. De fato, as duas se conjugam. Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial (CELLARD, 2010, p. 303).

Seguindo esses preceitos, procedemos à análise dos documentos referentes às ações, leis e políticas para a formação continuada da rede municipal de São Luís, bem como o projeto político pedagógico da escola em questão.

#### **b. Entrevista**

O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada, que se trata de um instrumento construído a partir de questões e hipóteses pautadas na teoria constituída sobre o tema da pesquisa. O uso dessa técnica na pesquisa qualitativa se justifica pelo fato de que ela poderá permitir uma compreensão mais ampla das impressões e concepções dos professores, demonstrando com clareza as experiências relacionadas ao processo de formação continuada vivenciadas pelos professores (POUPART, 2010).

Para dar início ao trabalho, houve um contato prévio com a gestão e as coordenadoras da escola, após realizou-se cinco reuniões coletivas com os professores, no período dos intervalos de aula, em que foram expostos os objetivos e a metodologia deste estudo, bem como feito o convite à participação dos professores e as condições desta participação, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C).

As entrevistas foram gravadas e transcritas e depois levadas à avaliação dos (as) entrevistados (as), com o objetivo de garantir a fidelidade das informações, favorecendo uma abordagem total do problema investigado em suas múltiplas dimensões. Foram realizadas no interior da própria escola, nos intervalos de aulas dos professores.

Para a sistematização dos dados colhidos através das entrevistas, optou-se pelo uso de alguns procedimentos da Análise de Conteúdo, pois se entende que esta abordagem considera a mensagem oral ou escrita dos sujeitos na sua totalidade como ponto de partida para dar um sentido e um significado para as falas dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Franco (2003):

A análise de conteúdo pode ser considerada um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...) a intenção da análise do conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores - quantitativos ou não. (FRANCO, 2003, p. 20)

Para Bardin (2007), a análise de conteúdo é uma metodologia que se constitui numa “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 16). Nesta perspectiva, devem-se considerar os dois tipos de conteúdo da fala do entrevistado, o conteúdo que está explícito e aquele que fica implícito, que é percebido pelo pesquisador no momento da entrevista. Com relação a este último, pode haver a necessidade de retomada das entrevistas, em especial quando após a sistematização percebe-se que as informações não respondem em sua totalidade a todas as questões da pesquisa.

Ainda de acordo com Bardin (2007), as categorias nesta abordagem metodológica são geradas a partir das próprias respostas dos (as) entrevistados (as), sendo considerado como um método fundamentalmente empírico, dependendo



do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende e do objetivo da investigação. Dessa maneira, a análise da comunicação é feita de forma sistemática. Nesta pesquisa foi utilizado desta abordagem justamente esse processo de sistematização das falas dos (as) entrevistados (as), procurando identificar os dados e informações mais recorrentes nas falas dos participantes. De forma que se dividiram as informações em três categorias de análise, que nos permitiram alcançar o objetivo do estudo. São elas:

- A concepção e as características da Formação Continuada existente na escola pesquisada.
- A metodologia utilizada na Formação Continuada da UEB Elis Regina.
- A repercussão da Formação Continuada para a realização do trabalho pedagógico dos professores no ensino organizado em ciclos, no que se refere à concepção de tempo/espço de aprendizagem e de avaliação.

Desse modo, a partir desses procedimentos metodológicos pôde-se empreender um caminho em direção à concretização do estudo, passando a estruturá-lo da seguinte maneira. No primeiro capítulo realizamos uma análise a fim de compreender o delineamento dado pelas orientações de organismos internacionais às políticas para a educação, no que se refere ao conteúdo e objetivo das reformas da educação, sobretudo no que tange à formação dos professores. Também nesse capítulo realizamos uma caracterização das concepções e metodologias de formação continuada existentes no Brasil e na cidade de São Luís.

Neste trabalho, a formação continuada será perquirida no contexto das mudanças trazidas pelo ensino organizado em ciclos, por isso é necessário elucidar a estrutura e a dinâmica dessa política de organização da escola, bem como as características de sua implantação no Brasil e em São Luís, o que é objeto do segundo capítulo.

No terceiro capítulo, fez-se uma análise aprofundada da formação continuada de professores efetivamente existente na Unidade de Educação Básica escolhida para a pesquisa de campo. A partir da concepção, das características e da metodologia utilizada na formação continuada buscamos evidenciar a repercussão desta para a realização do o trabalho pedagógico dos professores.

## **2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DA DÉCADA NOVENTA**

Para analisar a configuração da política de formação de professores no Brasil é necessário compreender que ela se materializa numa sociedade marcada pela desigualdade e exploração, características próprias do modo de produção capitalista, que historicamente criou condições perversas de degradação e desvalorização da educação e da profissão docente. A baixa qualidade da formação e a deterioração das condições de exercício do trabalho dos educadores definem a qualidade da educação pública, e são produzidas pelo baixo investimento público e pela falta de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira. Considerando essa prerrogativa, neste capítulo realizamos uma análise das políticas e concepções de formação inicial e continuada dos educadores que conformaram a realidade educacional brasileira nos últimos trinta anos.

A ideologia neoliberal capitalista produziu no país, nesse período, uma concepção de educação marcada pelos conceitos de eficiência, produtividade, flexibilidade, equidade, rentabilidade e competitividade. A educação passa a ser vista não mais como um direito, mas um como serviço e como tal deve ser regido segundo as leis do mercado. Dizendo de outro modo, a ênfase dessas políticas é transportada para a quantidade de pessoas escolarizadas, o tempo de duração dessa escolarização e os gastos decorrentes desse processo.

Essa configuração corresponde às orientações dos organismos multilaterais, como a UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, para as reformas da educação nos países latino-americanos, incluindo o Brasil, a partir da década de 90, considerando que os maiores desafios para essas nações tem sido o a universalização da oferta de vagas e a regularização do fluxo de alunos durante o período de escolarização.

Numa perspectiva histórica, pode-se observar que o delineamento das políticas educacionais não está dissociado da intensificação do processo de globalização, que, conforme Ianni (2000) é um processo em curso, caracterizado pelo grande avanço tecnológico a partir do desenvolvimento da indústria no século XIX.

A fábrica global instala-se além de toda e qualquer fronteira, articulando capital, tecnologia, força de trabalho, divisão do trabalho social e outras forças produtivas. Acompanhada pela publicidade, a mídia impressa e eletrônica, a indústria cultural, misturadas em jornais, revistas, livros, programas de rádio, emissões de televisão, videoclipes, fax, redes de computadores e outros meios de comunicação, informação e fabulação, dissolve fronteiras, agiliza os mercados, generaliza o consumismo. Provoca a desterritorialização e reterritorialização das coisas, gentes e idéias. Promove o redimensionamento de espaços e tempos.” (IANNI, 2000, p. 19).

Essas mudanças caracterizaram a emergência de uma nova ordem mundial, balizada por outra forma de organização do capital, que tem sua conformação favorecida pelo desenvolvimento dos transportes e das telecomunicações, da informática e da eletrônica. Pode-se afirmar que a economia capitalista do século XX se caracterizou pelos altos investimentos no avanço tecnológico e pelo surgimento de novos setores de serviços e de novos mercados, modificam-se radicalmente as técnicas produtivas e as condições jurídico-políticas e sociais da produção e reprodução das mercadorias (IANNI, 2000).

Esse contexto de transformações é marcado, sobretudo, pelo deslocamento das empresas de seu país de origem para outros países, especialmente América Latina e Ásia, onde existem condições mais promissoras no que se refere à fragilidade ou inexistência da força sindical, as condições de qualificação dos trabalhadores, as isenções fiscais e a flexibilização dos direitos trabalhistas, entre outros aspectos, que constituem contexto mais favorável para o barateamento da produção.

Há um acentuado avanço e maior centralidade do ideário neoliberal de desregulamentação das relações de trabalho, denominada flexibilização das relações de trabalho, tendo como justificativa a ampliação das oportunidades de emprego. Entretanto o que caracteriza o panorama observado no mercado econômico é a alta rotatividade, os baixos salários, a minimização ou inexistência de garantias de direitos aos trabalhadores e a precarização das formas de emprego (ANTUNES e BRAGA, 2009).

No que concerne à educação, Oliveira (2001) destaca que, no início da década de 1980 ocorreu uma importante ampliação do direito à educação e o redimensionamento da rede física do ensino público brasileiro. Além disso, iniciou-se um processo de universalização do acesso à escola pública no Brasil, embora de maneira “[...] desordenada, pouco planejada e com todos os atropelos

característicos das contradições do próprio regime autoritário [...]” (OLIVEIRA, 2001, p. 72).

Nesse período também, fruto das manifestações políticas que desencadearam o processo de abertura democrática do país e a organização de um novo sindicalismo, começou a tomar corpo o movimento em defesa da escola pública e gratuita. Oliveira (2003) destaca que:

A abertura política no final da década de 1980, acompanhada das grandes greves que acabaram por ensejar o movimento criador da Central Única dos Trabalhadores – CUT, contribuiu para que uma nova postura do poder público ante a esses profissionais fosse forjada [...]. Além disso, percebe-se uma tentativa de preencher lacunas deixadas pela despolitização que pautou o debate sobre trabalho e política na escola ao longo de muitos anos no Brasil (p. 25).

As reivindicações sociais começaram a fomentar a necessidade de políticas educacionais que garantissem a centralidade da educação básica e a discussão sobre o redimensionamento das concepções de educação, educador e educando, que se converteu em novas propostas educacionais. Não se pode esquecer que os mais graves problemas enfrentados no contexto histórico da educação brasileira, nesse período, foram as altas taxas de evasão e repetência. O ideário de uma educação para todos constituiu o grande desafio desse período de mudanças.

De acordo com Oliveira (2001), a Constituição de 1988 conseguiu dar respostas às demandas das reivindicações sociais, relativas à escola pública e gratuita e à luta pelo fim de uma educação escolar seletiva e excludente, ao reconhecer a necessidade de ampliação da educação básica e o direito à gestão democrática e ao referendar medidas como ampliação do número de vagas, progressão automática, bloco único de alfabetização, ciclos, entre outras. Porém, o contexto social, político e econômico efetivamente vivido pela população brasileira, naquele momento, se caracterizava pela inserção do país na lógica neoliberal da flexibilidade e competitividade, na qual a educação é tida como indispensável para o desenvolvimento do país, reforçando a noção de educação como meio de mobilidade social e superação das desigualdades.

Observa-se, então, um duplo enfoque nas reformas educacionais que se implantam na América Latina: a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza (OLIVEIRA, 2003, P.23).

Assim, pode-se afirmar que as reformas educacionais no Brasil tiveram como objetivo a adequação à política de contenção de gastos públicos implementada pelo Plano Diretor da Reforma do Estado, especialmente a partir do governo de FHC, e a minimização do papel do Estado como financiador das políticas sociais, além de difundir no imaginário da população os benefícios das políticas neoliberais, sem, contudo, alterar o *status quo* da hierarquização educacional herdada dos períodos anteriores (MORAES, 2002).

Barreto e Leher (2003) ressaltam que a flexibilização de direitos trabalhistas tem como principal resultado a diminuição dos custos para os empregadores e, ao mesmo tempo, em redução das garantias e benefícios sociais dos empregados e em expansão do processo de precarização do emprego, criando uma situação de subemprego, de subcontratação, de terceirização de serviços essenciais, que se caracterizam pela baixa remuneração, falta de regulamentação, de garantias e estabilidade e as piores condições materiais de realização do trabalho.

Assim, justifica-se a necessidade de se reformar a educação básica e por meio dela garantir maior flexibilidade dos processos educacionais e, com isso, possibilitar maior inserção dos indivíduos no mercado de trabalho.

organismos internacionais e governos fazem ecoar uma mesma proposição: é preciso reformar de alto abaixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade entre as nações, único meio de obter o passaporte para o seleto grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado. (BARRETO; LEHER, 2003, p. 39)

Dessa maneira, são criadas as condições indispensáveis para assegurar maior empregabilidade dos trabalhadores e maior competitividade entre as nações. De acordo com Oliveira (2001):

A responsabilização dos trabalhadores pela sua inserção no processo produtivo constitui-se característica notável do atual debate sobre educação e empregabilidade. Constatar que isso não é novidade somente confirma uma regra básica do capitalismo que é deixar a cargo dos próprios trabalhadores a luta pela reprodução da força de trabalho e, neste sentido, a educação é condição indispensável. (p. 70)

Logo, o conceito de empregabilidade encerra a responsabilização do próprio trabalhador por sua condição de empregado ou desempregado. As definições norteadoras das reformas educacionais brasileiras são determinadas por essa visão que estabelece a interdependência entre formação e emprego e se materializa na definição de políticas que vinculam a educação ao mercado de trabalho.

Nesse contexto, a Educação Básica ganhou centralidade nessas reformas, como condição necessária para o ingresso das populações no terceiro milênio, a partir do domínio dos códigos da modernidade. A Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, configurou-se como um ponto de partida para essas mudanças na educação em nível mundial, constituindo-se como um elemento importante nas discussões sobre o processo de universalização da educação, proposto pelos organismos internacionais e assinalando que a prioridade para o campo da educação deveria ser a educação básica, aqui entendida como Ensino Fundamental, e a formação de professores (MELO, 1999).

Após a Conferência de Jomtien, evidenciou-se no Brasil maior preocupação com a formação do educador, que pode ser observada nos documentos que faziam parte do Plano Decenal de Educação para Todos, como o Acordo Nacional e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, também aparece essa preocupação, o seu Título IV, discorre sobre a formação dos profissionais da educação, determinando que o professor tenha formação inicial em nível superior e reconhecendo as diversas dimensões da formação continuada e, coerentemente, delega responsabilidades e estabelece espaço e tempo na rotina escolar para esse fim, de maneira que o artigo 67 determina que:

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999b) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) foram incluídas considerações sobre o trabalho docente, destacando os múltiplos aspectos da especificidades inerentes à prática didática, pressupondo uma permanente reelaboração do processo ensino-aprendizagem. Também o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001) identifica na formação inicial e continuada dos professores um dos pré-requisitos essenciais e estratégicos para a valorização do magistério e para a melhoria da qualidade da educação.

Como se pode perceber, as últimas décadas foram caracterizadas, no âmbito da formação docente, por sucessivas mudanças que revelam um quadro de descontinuidade, sem rupturas. Neste contexto, podem ser observados dois

modelos de formação de professores contrapostos, que foram colocados como instrumentos de resolução do problema da instrução do povo, de modo a se dar uma resposta institucional para a questão da formação dos educadores.

Saviani (2011) afirma que esses dois modelos constituem, na verdade, duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores. O primeiro modelo apresenta a formação de professores como produto da obtenção de uma cultura geral e do domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá ministrar. Esse modelo prevaleceu nas universidades e demais instituições de Ensino Superior que se encarregaram da formação dos professores que irão atuar no Ensino Médio. Segundo o autor:

Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. Eis aí o que estou chamando de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores” (p. 09).

O outro modelo se caracteriza pela concepção de que a formação docente deve abranger na sua totalidade o efetivo preparo pedagógico-didático, de modo que, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, é necessário que seja assegurado de forma determinada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática ao professor pela instituição formadora. Saviani denomina de “modelo pedagógico-didático de formação de professores” (p. 09). Esse modelo tendeu a predominar nas escolas normais, isto é, na formação dos professores primários.

Essas mudanças na estrutura da formação de professores no Brasil foram sendo organizadas a partir dos seguintes documentos legais:

1. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, decorrente do Parecer 9/2001, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

2. Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo MEC conforme Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 11 de abril de 2006. Trata das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia atribuindo-lhe a formação de professores para exercer a docência nas seguintes áreas: (a) Educação Infantil, (b) anos iniciais do Ensino Fundamental, (c) cursos de

Ensino Médio na modalidade Normal, (d) cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e (e) outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

3. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que, em decorrência dos pareceres 5/2005 e 3/2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Saviani (2011) salienta que, no que se refere às políticas formativas, desde esse período, o que permanece é a precariedade das condições de formação dos educadores e que essas transformações foram incapazes de estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente que pudessem enfrentar os problemas da educação escolar.

Os impasses para a constituição de uma política consistente de formação estariam ligados, segundo o autor, às próprias concepções e estratégias evocadas tanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, quanto por aquelas referentes ao Curso de Pedagogia. Um dos problemas seria o recurso ao conceito de competência, que informa a política oficial de reformas educacionais, impregnada pela “pedagogia das competências”, em que aquisição de competências, como tarefa pedagógica, se identifica com objetivos operacionais, de modo que a formação deveria garantir ao professor o melhor domínio dos conteúdos a serem lecionados e o desenvolvimento das competências pedagógicas para promover a aprendizagem dos mesmos por parte dos alunos.

Outra questão levantada pelo autor trata-se da lógica que permeia os objetivos do ordenamento legal a partir das reformas administrativas da década de noventa, qual seja, a maximização dos resultados com o mínimo de dispêndio de investimento público. No que tange à formação de professores, essa situação se resvala na formação do professor técnico, entendido como aquele que capaz de aplicar as regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos em sala de aula, de modo a alcançar o melhor desempenho dos alunos, muito distante de uma concepção de professor que domina os fundamentos científicos e filosóficos do processo educativo que lhe permitem a compreensão da totalidade do desenvolvimento humano e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos. Nesse contexto, as ações governamentais vão priorizar a formação de professores “em cursos de curta duração, que os leva a criticar a universidade



acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Como se pode constatar, desde a aprovação das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, em 2002, e dos cursos de Pedagogia, em 2006, há uma priorização de curso não universitários e à distância para a formação de professores, em detrimento do fortalecimento das licenciaturas nas universidades e demais Instituição de Ensino Superior - IES.

Essas diretrizes foram elaboradas e aprovadas num contexto de grandes discussões sobre as políticas de formação de professores, nos anos do governo Fernando Henrique Cardoso, e provocaram movimentos contraditórios no interior de cada IES, sendo o desenvolvimento e a consolidação da organização curricular influenciados pela trajetória das relações entre as áreas específicas das licenciaturas e as faculdades de educação e pelas concepções o currículo existentes.

Em várias universidades, os centros de educação e, portanto, os estudos do campo da educação e os estudos pedagógicos foram alijados da responsabilidade pela formação dos professores, rebaixando as exigências do campo da teoria pedagógica na organização curricular. Tais procedimentos, permitidos pelo conteúdo das diretrizes, em relação à carga horária e o tempo de duração, ao espaço destinado aos estudos do campo da educação, diluídos nas horas destinadas aos conteúdos científicos culturais e a concepção de práticas e estágios supervisionados, que descaracteriza o ensino como atividade essencial, vão se revelando como um rebaixamento na qualidade da formação teórica, no campo das Ciências da Educação. (FREITAS, 2007, p. 1211)

Dessa maneira, as políticas educacionais neoliberais colocaram a formação do professor em destaque, trazendo uma série de preocupações relativas ao papel que deve ser desempenhado por esses profissionais na conjuntura atual, já que a perspectiva dessas reformas é atender às demandas do mercado no mundo globalizado, assim, conforme indica Freitas (1999), “a educação constituiu-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e em decorrência a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica” (p. 18).

Diante do exposto, faz-se necessário compreender os processos que produziram e determinaram os conteúdos da formação de professores na perspectiva das transformações que ocorrem na sociedade, principalmente na relação com o mundo do trabalho, “uma vez que cada estágio de desenvolvimento

das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores” (KUENZER, 1998, p.105).

Da mesma forma que cada fase do desenvolvimento social e econômico exige mudança no perfil do trabalhador, essas exigências estão postas também para a educação que na mesma proporção exige um novo perfil de professor para atender a formação desse trabalhador. No binômio Taylorismo/Fordismo, verifica-se que a educação na sua relação com o mundo do trabalho oferece duas pedagogias, a da prática e a da teoria. A primeira, para atender aos trabalhadores que executam a tarefa e a segunda aos gerentes, supervisores, isto é, aquele que dirige o trabalho, através da heterogestão, separando assim as ações intelectuais e instrumentais. Assim, “há uma pedagogia para ensinar a teoria e uma para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador” (KUENZER, 2002, p. 47).

Para garantir a reprodução das condições de expansão do capital, na atual conjuntura, cria-se uma pedagogia centrada em um paradigma linear e fragmentado, que necessita apenas da disciplina e da memorização, sendo necessária para isso, pouca escolarização, isto é, o suficiente para o desenvolvimento das habilidades motoras. O professor, portanto, necessário à formação desse trabalhador deve proporcionar apenas a transmissão do conteúdo escolar, enfatizado no currículo que garantisse os requisitos básicos para o trabalho. Com isso, Kuenzer (1999) está

afirmando que não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (p. 166).

Gatti coloca que há diferenças substanciais entre os objetivos do debate sobre formação docente instituído pelas entidades representativas dos professores e a preocupação com a formação no contexto das reformas educacionais, essa última, segundo a autora, aparece associada a dois movimentos:

[...] de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas

de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população [...] (GATTI, 2008, p.62).

Melo (1999), salienta que as discussões e as políticas voltadas para a educação e para a formação de professores têm sido balizadas também pelos resultados negativos do desempenho escolar (ver Tabelas 1, 2 e 3), que não tem atendido às exigências do mundo do trabalho. Sendo predominantes, em todos os países, discussões orientadas no sentido de corroborar com a concepção de que um bom desempenho educacional é favorável ao crescimento econômico, o que em tese depende da atuação e qualificação dos profissionais da educação.

As políticas de formação de professores implementadas nesse período têm colocado, então, perspectivas diferenciadas de profissionalização e aprimoramento para a educação básica, para o ensino universitário e até para a pós-graduação, sendo impostas condições desiguais para cada um desses setores, de maneira que as licenciaturas e a formação de professores não têm se constituído como prioridade de investimentos dos governos. Freitas (2007) destaca que a formação dos professores

[...] vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos. Aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos polos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), intensificando o reforço às IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas (p. 1206).

O quadro que se apresenta é de oferta de diferentes oportunidades de formação para os estudantes, dependendo de sua origem de classe e das condições em que cursou a Educação Básica, assim, para a maioria dos jovens, a formação superior será realizada em instituições privadas, via bolsas de estudo, ou em cursos à distância, em polos da UAB e cursos normais superiores. Observa-se que é deixado de lado um projeto de formação profissional desenvolvido exclusivamente em universidades, em suas faculdades e centros de educação, de maneira articulada aos institutos de formação que poderiam oferecer formação com alto padrão de qualidade para todos os educadores.

Essa política de formação se caracteriza pela flexibilização e pelo aligeiramento, o que aprofunda mais ainda a situação de desvalorização e desprofissionalização da carreira docente. Um de seus argumentos seria a escassez de professores na educação básica apontada pelos relatórios do Conselho Nacional de Educação – CNE. Freitas (2007) destaca que essa escassez é fruto de um longo período de desresponsabilização do Estado no que se refere à manutenção da educação pública e à formação dos educadores, não podendo ser entendida, portanto, como uma situação conjuntural, nem mesmo emergencial, mas inerente às características estruturais do sistema educacional brasileiro e critica as soluções vinculadas apenas a questões técnicas e/ou estatísticas.

As alternativas – conjunturais – que vêm sendo apontadas para o enfrentamento deste grave problema – a complementação pedagógica em licenciaturas paralelas de 540 horas ou “aceleradas” de 120 horas aos bacharéis de qualquer área e as bolsas aos 150 mil estudantes de pós-graduação para atuarem como docentes de escolas públicas, após passarem por “treinamento” – não equacionarão a escassez na direção de uma política de valorização da formação dos professores (FREITAS, 2007, p 1207).

É possível, então, identificar o empenho, por parte do governo, em aumentar o número de professores da educação básica com formação superior e a elevação dos índices que determinam as posições no ranking dos países em desenvolvimento, proposto por organismos internacionais, o problema é que tal interesse não é acompanhado de maiores investimentos na qualidade dos cursos de formação e na melhoria da profissionalização e da carreira dos professores, pelo contrário há um aligeirando do tempo de formação, através de concessões legais referentes à flexibilização curricular e de certificação de instituições de ensino, além da transferência de recursos públicos para os setor privado, através de isenções fiscais.

Há uma expansão desenfreada do ensino superior, à qual responde o modelo de formação de professores existente em nosso país, caracterizando-se pela criação de institutos superiores de educação e pela flexibilização da oferta de cursos normais superiores, pedagogia, licenciaturas curtas, cursos à distância, a maioria oferecida em instituições privadas, de qualidade duvidosa, sem qualquer compromisso com o desenvolvimento da educação básica, acompanhando as leis de regulamentação do mercado.

Aqui é necessário analisar a criação do Programa Pró - Licenciatura e da Universidade Aberta do Brasil – UAB, que significaram a institucionalização da

formação superior na modalidade à distância, como política de formação inicial e continuada dos educadores, que refletem a redução do espaço dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação e a prevalência das concepções conteudistas e pragmáticas de formação dos professores, ancoradas, como já destacado, na lógica das competências.

Em 2004, o MEC lançou o primeiro edital para o financiamento de cursos em nível superior na modalidade à distância do Programa Pró-Licenciatura. A Proposta Conceitual e Metodológica (SEB/SEED/MEC, 2007) indica como objetivo a melhoria da qualidade de ensino da educação básica, por meio da oferta de cursos de Licenciatura, na modalidade à distância, para formação inicial e continuada de professores em exercício na rede pública nos anos finais do Ensino Fundamental e ou Ensino Médio, nos sistemas estaduais e municipais de educação, que ainda não possuíam licenciatura.

A responsabilidade de execução e gestão do programa ficou a cargo do MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Ensino a Distância - SEED; o apoio financeiro é de responsabilidade do FNDE, a oferta dos cursos é feita pelas IES públicas, comunitárias e confessionais e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação ficam responsáveis pelos aspectos administrativos do Programa (SARDELICH, 2013).

Um dos aspectos desse programa que se deve dar atenção é que ele reforça o processo de retirada do âmbito das universidades e dos centros e faculdades de educação a prerrogativa de elaboração das políticas e programas de formação de professores. Não há a manutenção da autonomia didático-científica da universidade, no que diz respeito à definição do caráter e da concepção do projeto, pois não têm participação na elaboração das Propostas Conceituais e Metodológicas do Programa, seu papel é restrito a parceria para o desenvolvimento dos cursos.

Assim entendido, os objetivos e os conteúdos das licenciaturas, a serem oferecidos pelas instituições de ensino superior, passarão a ser definidos fora delas, tendo como referência os objetivos de formação da educação básica, centrados exclusivamente nos processos de aprendizagem dos conteúdos escolares, na avaliação e gestão do trabalho e da formação (FREITAS, 2007, p. 1212).

O programa tem também como prerrogativa a manutenção do professor-aluno em suas atividades docentes em sala de aula, por isso a obrigatoriedade do formato do curso de licenciatura ser na modalidade de Educação à Distância (EAD), sendo,

portanto, organizado, a partir do trabalho pedagógico dos professores da escola pública, isto é, forma-se uma rede encadeado de manutenção da nova lógica de formação: as universidades são induzidas a oferecer a formação a distância, às redes de ensino é permitindo a contratação de professores em nível médio, e aos professores é a formação superior é condicionada a continuidade no trabalho em sala de aula.

As características da equipe de docentes convocada para atuar programa Pró-Licenciatura é também alvo de muitas críticas (FREITAS, 2007; PESCE, 2009). O primeiro aspecto diz respeito à divisão do trabalho que se apresenta de maneira fragmentada, em que o docente é alijado do processo de elaboração e organização da mediação e metodologia pedagógica e da escolha dos conteúdos, numa concepção baseada no modelo fordista/taylorista de produção industrial. O segundo aspecto diz respeito ao fato de no programa a formação docente não ser considerada em sua dimensão histórica, os alunos-professores não são considerados como interlocutores, pois mesmo que sejam professores não podem sequer opinar sobre o conteúdo e não se reconhece sua autonomia, e a interação entre alunos e tutores é feita a partir de roteiros previamente elaborados e fechados.

Nesse sentido, é necessário realizar uma crítica contundente à concepção de educação norteadora dessa política de formação inicial e continuada, baseada em curso e programas de Educação à Distância, tendo em vista que essa nova configuração impõe ações de formação de qualidade duvidosa, estruturadas a partir de encontros presenciais de quatro horas semanais e pelo caráter da ação pedagógica dos tutores, uma forma precarizada de trabalho de formação superior, bem como no que se refere aos processos de elaboração dos materiais didáticos e ao financiamento e instrumentos necessários à formação superior.

A Universidade Aberta do Brasil – UAB, instituída pelo Decreto n. 5.800/2006, representa de forma categórica o caráter das propostas atuais de cursos à distância, nos quais os encontros presenciais acontecem apenas uma vez por semana, em caráter não obrigatório, sendo apenas a avaliação obrigatoriamente presencial, está em sintonia com o sentido de desresponsabilização do Estado na manutenção da educação pública e da formação dos educadores.

No texto do documento referencial é colocado que o objetivo inicial da UAB se constitui no “desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação

superior no País” (BRASIL, 2012). Com a extinção da SEED, em 2011, o sistema UAB passou a ser gerido pela CAPES. Com a Lei n. 11.502/2007, a política para formação de professores, formulada até então pelo MEC, ganhou o reforço da CAPES. O artigo 2º dessa Lei apresenta que a EaD deve ser privilegiada para a formação continuada enquanto que a formação inicial dá preferência pela modalidade presencial.

Para atuar com essa nova tarefa, a CAPES criou duas novas diretorias, de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação Básica a Distância (DED), atualmente responsável pelo sistema UAB. Observa que a transferência de responsabilidade da UAB para CAPES conferiu uma espécie de “selo de qualidade” ao programa, devido à experiência acumulada da CAPES na área de avaliação da pós-graduação. Apesar desse suposto selo de qualidade da CAPES, a UAB permanece, até o momento, sem projeto pedagógico explícito fundamentando-se na centralidade tecnológica (BARRETO, 2008).

Isso exposto percebe-se que o tema formação dos educadores envolve questões complexas e contraditórias. As discussões entre projetos diferenciados de formação, marcados por interesses contraditórios, não se encerram e vão evidenciando as contradições no processo de definição e de implementação das políticas. Os desafios para os setores progressistas aumentam, na medida em que os “interlocutores válidos” escolhidos são agora os empresários que atuam na educação e não mais os sujeitos do processo educativo, isto é, os professores, os estudantes, os educadores da escola e os pais, que atuam diretamente nas escolas e nas universidades, e que deveriam ser os protagonistas na construção das políticas educacionais que constroem ou destroem as suas vidas.

As continuidades que se estabelecem entre governo e esferas da sociedade civil, para a construção de um projeto de educação para o país sinalizam nova configuração aos processos de gestão da educação e da escola, ao ensino e ao trabalho docente, que merece ser examinada mais atentamente, considerando que de um lado, está a proposição política da formação de um indivíduo criativo, flexível, autônomo e, de outro, tem-se o ideário de uma educação para a formação do sujeito social e histórico constituído nas relações humanas e sociais.

## **2.1 A Formação Continuada de Professores no Brasil**

### **2.1.1 A concepção de Formação Continuada**

Do conjunto de reformas educacionais da década de 90, a que ganhou mais expressão foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n. 9.394/96), pois ela institui novos ordenamentos relacionados à implementação de reformas curriculares, à instituição de um sistema nacional de avaliação e à gestão da escola. Mas sua maior repercussão se dá na ampliação das atribuições dos profissionais da educação, alargando a compreensão do trabalho docente, seja na sua atividade em sala de aula, na gestão da escola, na elaboração de projetos, nos debates e decisões relativas ao currículo ou na avaliação institucional (DOURADO, 2001).

Dessa maneira, a partir da LDBEN de 1996, ocorre uma intensificação das discussões sobre a formação dos professores, especialmente no que tange a formação continuada, em que as redes de ensino municipais e estaduais procuraram se movimentar no sentido de responsabilizar e instrumentalizar o professor para atender as demandas geradas pelas reformas curriculares e da gestão.

Primeiramente, achamos importante discutir os termos que são utilizados de maneira indistinta para designar a formação do professor que já está no exercício da profissão. Para compreender as características que essa formação foi ganhando no país, recorreremos a Marin (1995), que realiza uma discussão sobre os termos e conceitos utilizados, considerando que “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas” (p.13).

As expressões capacitação, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, desenvolvimento profissional, podem ser consideradas como equivalentes, no entanto, não são sinônimas. É necessário diferenciá-las, sobretudo, porque é a partir da caracterização desses termos que poderão ser demonstradas as posturas e as concepções que orientam as ações de formação.

Nesse sentido, Marin (1995) considera que o termo capacitar pode ser utilizado para referir-se à ideia de formação docente, quando entendido como tornar capaz, habilitar, adquirir patamares mais elevados de profissionalização, tendo em vista que a pessoa precisa desenvolver as condições necessárias ao desempenho



da profissão. Já o termo reciclagem não é adequado para referir-se a formação de pessoas, pois está associado a processos de modificação de objetos ou materiais; no contexto educacional geralmente faz referência a cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, que não consideram a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Concordamos com Marin (1995), quando ela se contrapõe ao uso do termo aperfeiçoamento, entendido “como um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, leva à negação da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano” (p. 16). Também o termo treinamento não é apropriado para referir-se a formação humana, de vez que alude à ação pautada numa finalidade meramente mecânica, associada à aquisição de comportamentos previamente padronizados ou modelados num contexto em que se espera dos profissionais respostas variadas e inteligentes.

Chegando a uma definição do termo que melhor expressa a ideia de continuidade subjacente a formação do professor, na medida em que valoriza a pesquisa como fundamental no processo de formação e considera os saberes docentes para construção da sua prática pedagógica cotidiana, Marin (1995) afirma que educação permanente, formação continuada e educação continuada expressam certa semelhança, sendo que conferem ao conhecimento a centralidade do processo de formação e da realização de pesquisas em educação.

Cada um desses termos tem suas especificidades e complementaridades, e compreendem os processos de construção, interação e superação como fundadores e constitutivos da concepção de formação como continuidade que exige uma base sólida de conhecimento, valorização e partilha desse conhecimento na busca de superação dos problemas e dificuldades na educação.

Seguindo esse raciocínio, a autora sugere o uso da terminologia formação continuada, pela possibilidade de incorporação de outros termos, como treinamento, capacitação e aperfeiçoamento e fundamenta-se no “conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão” (MARIN, 1995, p.19)

No Plano Nacional de educação (2001) aparecem os termos “formação continuada”, “programas contínuos de formação sistemática” para a modalidade educação escolar indígena e “formação permanente” do pessoal do magistério. Ao

utilizar o termo "formação em serviço" associa-o a aquisição mínima exigida para determinado nível de ensino, no caso da educação infantil como meta para a formação de professores e valorização do magistério.

Observa-se que a partir desse documento houve uma apropriação e aproximação das terminologias, que anteriormente eram constituídas por expressões de sentidos vagos ou ambíguos. Embora as peças legislativas constituam somente uma parte da política, o consenso, nesse caso, pode representar apenas uma tentativa de evitar fazer escolhas em situações controversas.

Levando em conta essa discussão, a nossa escolha pelo uso da expressão formação continuada, para nomear os processos de formação do educador que já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão, se deve ao fato de esse ser o termo utilizado pela maioria dos autores que discutem a formação do professor apontando para uma perspectiva transformadora da realidade sócio-histórica, quando se refere ao trabalho do professor que é de mediar a apropriação pelos alunos do conhecimento socialmente acumulado (LIMA, 2001; GATTI, 2003; BARBIERI; CARVALHO E UHLE, 1995; ALARCÃO, 1998; FUSARI E RIOS, 1995).

É importante a apropriação dos termos e expressões, que devem ser amplamente debatidos pela academia e pelos movimentos sociais pela relevância social e política que representam, ainda, no momento da elaboração das políticas, de forma que se tenha a compreensão de que estejam todos falando sobre as mesmas ações e necessidades, para evitar polêmicas e criar o que se poderia chamar de falsificação do consenso, pois, se resolve as divergências ideológicas na aparente conformação dos referidos termos.

Avançando na compreensão da ideia de formação humana como um continuum dinâmico, necessário torna-se superar a visão dicotômica aprender/aplicar, estudar/trabalhar. Barbieri, Carvalho e Uhle (1995) afirmam a ideia de que a formação inicial e continuada do professor deve compor um processo contínuo.

Independentemente das condições nas quais se efetuou a formação na graduação e da situação da escola em que trabalha, o professor precisa de continuidade nos estudos, não só para se manter atualizado quanto às modificações da área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão muito mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico (p. 32).

Assim, esses autores compreendem a formação continuada como um processo dinâmico envolvendo cooperação pedagógica e sugerem que sejam desenvolvidos atividades e cursos concatenados, com produção voltada para a sala de aula e com assessoria permanente tanto da universidade como das instâncias da Secretaria de Educação.

De modo algum se devem ignorar os limites na articulação de projetos de formação continuada e da colaboração entre universidade, sistemas de ensino e sindicatos, mas é preciso não perder de vista a dimensão histórica do processo, conforme argumentam Fusari e Rios:

É preciso assumir que o educador brasileiro é um cidadão concreto, portanto uma síntese de múltiplas determinações, que trabalha para garantir seu sustento (e o de sua família, por vezes) e deve trabalhar também para a transformação da sociedade. Assim, sempre se deverá considerar o conjunto de fatores condicionantes – estruturais e conjunturais – que agem sobre sua prática, delimitando seu espaço real de possibilidades [...] (FUSARI e RIOS, 1995, p.38).

Levando-se em consideração que a realidade possui, múltiplas determinações e dimensões, assevera-se que a formação continuada se faz no contexto escola, numa determinada sociedade. As propostas de formação com vistas a uma profissionalização competente devem assegurar o respeito à individualidade e ao coletivo, já que as condições para realização de um trabalho competente podem ser encontradas, por um lado, no próprio educador, nas características que o qualificam, e por outro, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites que apresentam para a ação coletiva (FUSARI E RIOS, 1995).

Libâneo (1998) destaca que a década de 1980 foi marcada por grandes mobilizações orientadas pelo compromisso político com as camadas populares e fundamentadas numa perspectiva crítica de educação e na relação contraditória entre educação escolar e sociedade. Essas mobilizações contribuíram bastante para o debate e para a democratização da escola pública, sendo que “[...] a ênfase desse movimento recai sobre o papel da escola enquanto determinada historicamente, mas também, enquanto campo de luta para a eliminação das contradições sociais” (p.61).

Como respostas às propostas milagrosas ou elaboradas pelos tecnocratas, surgem estudos e análises da realidade educacional numa perspectiva de totalidade, constituído pela relação escola-sociedade, educação-economia. Nesse período, evidenciou-se uma concepção de formação do professor pautada no referencial

sócio-histórico, com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica.

As novas tendências de políticas de Formação Continuada apontam para o fortalecimento da autonomia do professor no desenvolvimento de sua própria formação e para a valorização das experiências coletivas na resolução de problemas detectados dentro da própria escola, nesse sentido a formação continuada é “um problema de devir e de desenvolvimento da pessoa do professor” (ESTRELA, 2002, p. 149).

A mesma autora coloca ainda que no campo da atuação docente, um implicador é a tendência de atribuir à escola – na figura do professor – tarefas, outrora, da família e de outras instituições sociais. O professor acaba por desempenhar múltiplos papéis (professor propriamente dito, psicólogo, pai/mãe, amigo/irmão, conselheiro, sacerdote, dentre outros), o que implica a aquisição de novas competências por parte do docente e dificulta o atendimento das exigências inerentes a sua prática profissional, que se insere num contexto de necessidades dinâmicas e mutáveis, carecendo de modelos de formação que abarquem essas características e também as singularidades do professor.

Assim, em Ferreira (2003) encontra-se que a análise das necessidades específicas da formação deve aliar-se ao planejamento holístico das ações que privilegiem a identificação de pontos críticos para posteriores resolução. Então, especialmente na discussão do currículo organizado em ciclos, é essencial a identificação de necessidades, como princípio e meio eficaz na busca da construção de modelos condizentes com as demandas da realidade.

Entende-se que a formação continuada constitui programas que incluam variados recursos, como cursos, seminários, simpósios, congressos, mesas-redondas, encontros, conferências, oficinas, mas principalmente o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma coletiva em consonância com as experiências individuais no cotidiano da escola, de maneira que essas ações devam se seguir articuladamente ao longo da vida profissional dos professores.

Fusari (1988), em sua análise sobre as tendências de formação continuada, aponta que a perspectiva crítica supera a articulação mecanicista entre a educação e a sociedade, tendo em vista que caracteriza essa relação como essencialmente dialética e contraditória e reflete sobre a construção das condições necessárias para

a superação das desigualdades e injustiças no âmbito da educação e da sociedade como um todo.

Nesta perspectiva de formação continuada, a interação entre professor e aluno, sujeitos reais e concretos, situados em determinado espaço e tempo sócio-histórico, é que determina a aprendizagem dos conteúdos escolares, o que torna o trabalho do professor de fundamental importância na mediação entre o aluno e a construção do conhecimento baseado nos conteúdos de ensino.

Daí a necessidade fundamental de o educador conhecer muito bem o conteúdo que ensina, sabê-los criticamente em relação ao social concreto e saber transformá-los em algo que modifique o indivíduo, no próprio processo de aquisição desse saber (FUSARI, 1988, p. 181).

Lima (2001) chama a atenção para o fato de que a formação continuada deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade” (p. 32). Dessa maneira, é fundamental a compreensão de que é inerente à natureza da escola e da atividade docente a articulação entre a aprendizagem do aluno à formação continuada do professor.

Nesse sentido, essa autora contribui para o nosso trabalho com a elaboração do conceito de formação continuada baseado em dois princípios marxistas: o trabalho como categoria fundante da vida humana e a práxis da atividade docente, assim, a formação continuada é o resultado da relação dialética entre o trabalho, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, na construção de uma postura crítica mediada pela práxis.

É importante o resgate do espaço escolar como lugar mais importante de formação continuada, pois esta deve se concentrar no trabalho docente e nas relações dinamizadas no contexto da escola. Isso porque o trabalho coletivo é fundamental para que os professores se organizem para vencer as dificuldades e contradições do contexto educacional brasileiro (LIMA, 2001).

Considerando esta argumentação, tem-se que a formação continuada de professores deve ser considerada como um elemento do trabalho docente, que se constrói nas relações estabelecidas dentro e fora da escola, compreendendo a importância da vinculação entre formação docente e práticas escolares no contexto do currículo, da didática, da avaliação e da gestão da escola.

Essa noção apresenta crítica contundente aos programas de treinamento, capacitação, aperfeiçoamento e/ou reciclagem oferecidos pelas secretarias de educação e universidades brasileiras, que representam o modelo clássico de formação continuada, em que há uma tendência à homogeneização das metodologias e a superestimação do saber construído no ambiente acadêmico para os professores em detrimento do saber desenvolvido por eles no cotidiano da escola e como contribuição ao seu desenvolvimento profissional. Essa situação deve ser alvo de uma reflexão profunda e crítica contundente a fim de que se possa superar a concepção imediatista e compensatória que norteia a formação continuada de professores no país, que se materializa em ações e cursos aligeirados e superficiais, muitas vezes, na modalidade à distância.

### **2.1.2 O desafio metodológico da Formação Continuada**

As modalidades de efetivação das ações de formação continuada têm estreita ligação com a concepção que se tem dela, de maneira que podem se apresentar como ações pontuais ou cursos de curta ou longa duração; como projetos que reúnem profissionais de várias instituições ou de uma única escola; como cursos à distância ou presenciais. Estamos nos referindo, pois, a metodologia a ser utilizada nessas ações.

Candau (2001) aponta que, numa perspectiva clássica, existem três modalidades de formação continuada. Os convênios firmados entre universidades e secretarias de educação que destinam vagas para professores que atuam no ensino fundamental e médio e que ainda não fizeram cursos de graduação ou licenciatura. Os cursos de especialização que visam a tornar o professor um especialista numa determinada área da educação. As ações e cursos presenciais ou à distância promovidos por órgãos responsáveis diretos pelas políticas educacionais, como as Secretarias de Educação dos estados e municípios e/ou o próprio Ministério de Educação. Essas três modalidades apresentam concepções específicas de formação continuada.

Alarcão (1998) defende uma perspectiva da formação continuada como elemento de profissionalização, pois ela se define “como o processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (p.100).

É impossível desassociar a formação dos educadores das condições concretas de trabalho, mas é necessário superar o sentido pragmático de dar respostas aos problemas e necessidades imediatas, permitindo, assim, que o educador perceba-se e posicione-se, dentro de uma totalidade, como parte do processo enquanto indivíduo e enquanto grupo. Para que isso aconteça é preciso combater a ideia do professor como mero executor das políticas educacionais e das propostas oficiais, considerando-o autor de seu fazer e de sua identidade profissional.

[...] não se fique com uma ideia pragmática – funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem que ser um homem ou uma mulher de cultura, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade. (ALARCÃO, 1998, p.104).

Assim, essa autora apresenta como contraposição às práticas formadoras que reforçam a ideia de funcionarização, a construção de um projeto de autonomia profissional. Para que a formação continuada possa ser um instrumento de profissionalização, as práticas de formação que contrariam o projeto de autonomia da classe docente devem ser questionadas e negadas.

A formação contínua, séria e sistemática, pode desempenhar um papel importante na revalorização no campo profissional docente, de maneira que os professores possam assumir a construção e a defesa de seu saber e de sua identidade profissional (ALARCÃO, 1998).

Monteiro e Giovanni (2000) destacam alguns pressupostos que devem nortear uma metodologia de formação continuada que vise a construir práticas pedagógicas reflexivas e inovadoras. O primeiro aspecto refere-se à valorização dos saberes trazidos pelos profissionais participantes do processo de formação continuada, de modo a haver uma troca de conhecimentos entre estes e os professores formadores, sendo que esse “trabalho resulta, necessariamente, uma ‘novo’ conhecimento para as duas partes envolvidas no processo” (p. 131).

É importante observar que o processo de formação é demorado e desigual no que se refere aos resultados apresentados pelos participantes. Tal diferenciação está relacionada às suas histórias pessoais e profissionais, às diferentes trajetórias de formação acadêmica, às experiências vividas na prática em sala de aula, que se expressam no desempenho dos professores ao falar, ao escrever, ao questionar e

ao estabelecer relações entre a escola e a sociedade que a produz (MONTEIRO E GIOVANNI, 2000).

Nesse sentido, a questão metodológica pode representar um avanço na resolução de parte das dificuldades enfrentadas na formação continuada, ao se adotar uma metodologia abrangente, que articule, de forma concatenada, os conteúdos específicos, os conteúdos pedagógicos, as concepções, os posicionamentos e as atitudes dos professores em formação. Pérez Gómez (1992) destaca que essa compreensão se assenta a um novo conceito de profissionalização e de formação docente, calcada na constituição de profissionais que construam concepções sobre seu próprio trabalho, capazes de realizar reflexões sobre sua própria prática e as condições que a cercam, de modo a poder transformar essas práticas ou as condições em que elas estão inseridas.

Contreras (2002) destaca o papel da autonomia no processo de profissionalização docente. Essa autonomia só pode ser constituída efetivamente a partir do momento em que o professor passa a refletir criticamente sobre sua prática. Quando se pensa em prática não se pode pensar somente na ação pedagógica na sala de aula, que é imbuída de intenção, consciente e organizada. Esse processo de reflexão deve ser metódico onde o professor poderá produzir os seus próprios conhecimentos mediante a busca de várias informações.

A abordagem da formação e da prática pedagógica que se baseia na racionalização técnica, fundamentalmente instrumental que procura soluções de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas por meio de agentes exteriores ao processo da escola, introduz um sistema de gestão do trabalho do professor que favorece seu controle, pois o torna dependente de decisões que passaram para a esfera dos especialistas e da administração, favorecendo uma ruptura que justifica a separação entre os que detêm o conhecimento científico, tecnológico e que concebem as técnicas e os docentes que executam as tarefas e técnicas pré-determinadas, reproduzindo-as, caracterizando assim, o processo de racionalidade técnica.

A resultante dessa situação é a perda da autonomia por parte do professor, que se desliga da totalidade e do controle sobre sua própria atividade pedagógica, que passam a ser de responsabilidade dos especialistas e gestores. Assim, o docente passa por um processo de desqualificação, que o obriga a buscar novas formas de qualificação, tendo que desenvolver novas competências e habilidades



que coadunem com essa racionalização e adquirir novas técnicas de ensino e avaliação.

O espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa. Esse processo de desqualificação dos professores vem acompanhado de novas formas de requalificação (Apple, 1987; Apple e Jungck, 1990), na medida em que tiveram de desenvolver novas habilidades de acordo com esse processo de racionalização (CONTRERAS, 2002, p. 36-37).

Para o desenvolvimento de sua autonomia, então, a formação do professor deve ser um elo entre a profissão e a construção de sua identidade como educador ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho. Isto se realiza na medida em que se retrata como função social da escola a instrumentalização de um ensino no qual se possa vivenciar e garantir uma educação para a vida. De acordo com Moreira e Candau (2005, p. 23), a formação continuada deve ser pensada como forma de valorizar:

tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Desse modo, o investimento na formação torna-se ponto de partida para as possibilidades de melhoria da profissionalização e para a ressignificação de sua prática. Entende-se que a formação contribui para uma reflexão permanente voltada para a construção de uma educação orgânica que religa os saberes e vai ao encontro da dinâmica de desenvolvimento do ser humano.

Assim, o profissional professor pode ser considerado como um teórico-prático que adquiriu por meio de muito estudo e pelo desenvolvimento de suas vivências em sala de aula, o status e a capacidade para realizar com autonomia, responsabilidade e ousadia sua função. Além disso, o profissional professor é também uma pessoa em relação e evolução em que o saber da experiência lhe pode conferir maior autonomia profissional, juntamente com outras competências que viabilizam a sua profissão. Torna-se claro que os vocábulos “formação e profissionalização” estão intimamente imbricados e se complementam na relação que perfaz todo o trabalho do professor (MOREIRA e CANDAU, 2005).

Essa concepção metodológica de formação continuada como instrumento de profissionalização do professor deve estar calcada no entendimento de que essa

formação dá-se basicamente na escola, pois este é o espaço prioritário da sua atuação diária, do desenvolvimento da sua prática pedagógica. Embora não se deixe de considerar a participação em eventuais congressos, palestras, cursos promovidos pela escola, secretarias e ou outras entidades. Nesse sentido, o coordenador pedagógico terá um papel essencial na formação da equipe de profissionais da escola, pois será o agente articulador do processo educacional, será o mediador, deverá estimular o professor a refletir sobre a sua prática, partilhando com o grupo suas experiências em sala de aula, e permitindo a atualização de conhecimentos através de constantes estudos e reflexões (GARRIDO, 2012).

Marcelo Garcia (1999), quando discorre sobre as características da formação na escola, ressalta que tal concepção tem como princípio “[...] entender a escola como lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino” (p. 171). Tal análise presume o envolvimento dos educadores não só no processo de detectar os problemas, mas, sobretudo na construção dos conhecimentos necessários à proposição de soluções.

Por isso, o processo de formação deve acontecer de forma organizada e contínua, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica diante das diversas concepções de ensino-aprendizagem, e construindo a ação do professor como resposta contundente num processo de busca da construção e/ou reconstrução do trabalho coletivo no ambiente escolar. A formação pode, então, ser materializada em momentos de leitura, cursos, reflexões e debates relacionados à prática pedagógica, constituindo momentos privilegiados de formação continuada, num processo em que a própria prática em sala de aula passa a ser repensada.

De acordo com Silva (2002), a formação continuada

deve se dar com base na realidade da própria escola, em suas reais necessidades e seu projeto pedagógico. Não se pode pensar a perspectiva de uma nova escola sem colocar como meta primordial a formação continuada. Para tanto é necessário que a escola se constitua num espaço de crescimento do professor como destaca Nóvoa: ‘ Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores’ (SILVA, 2002, p.15).

Assim, as atividades de formação continuada devem ocorrer fundamentalmente no contexto escolar, para que através da participação coletiva se possa construir um conhecimento baseado na reflexão e no engajamento de toda comunidade no projeto educativo e curricular da escola, produzindo um

conhecimento pedagógico que possa contribuir para compreensão do processo educativo como base para a transformação do aluno em um ser humano consciente, crítico e atuante na comunidade e na sociedade.

Logo, a formação continuada deve ser organizada de maneira coletiva, com estrutura adequada aos objetivos da escola, considerando a sua visão de educação e de sociedade, além disso, priorizando a articulação entre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem com o processo formativo do professor.

### **2.1.3 Formação continuada e prática pedagógica numa perspectiva reflexiva**

Pensar o professor no contexto do processo educativo deve levar em consideração que sua prática pedagógica se desenvolve de maneira intencional e de acordo com os objetivos educativos constituídos pela sociedade e suas demandas construídas histórica e culturalmente. Sua formação é determinada pela realidade que o cerca e é nela que sua ação educativa agirá como elemento de transformação.

De acordo com Sacristán, (1999, p.28)

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Nessa perspectiva entende-se que a formação se dá enquanto acontece a prática, isto é, ambas constituem-se como momentos interdependentes e inter-relacionados de um mesmo processo, transformando constantemente os espaços pedagógicos, de modo que

cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre individual e coletivo (PORTO, 2000, p. 14).

Modifica-se o objetivo da formação baseado numa concepção instrumental e tecnicista de ensinar a fazer, para a construção de um saber fazer reflexivo ligado à experiência e aos conhecimentos já adquiridos pelo professor, engendrado a partir

da indissociabilidade da relação teoria e prática. Desse modo, as práticas rompem com o saber produzido fora da profissão; a formação continuada passa a adotar como referencia as dimensões coletivas das práticas, contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e seus valores.

Imbernón (2010) afirma que o professor que participa de um processo de formação pode estabelecer e redimensionar a relação que se tem entre a sua prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção do seu trabalho, como a escola, os alunos, as políticas educacionais e “refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (p.43).

Porém, para o professor refletir sobre sua própria prática e as relações que acontecem a partir dela não é uma tarefa tão simples. No âmbito do trabalho docente a reflexão assume um significado ainda mais importante, tendo em vista que o objetivo de todo do processo de educação deve ser alcançar estágios superiores de saber e de desenvolvimento do pensamento.

Há um processo dialético quando os professores buscam refletir sobre suas práticas e procuram transformá-las a partir desta reflexão. O resultado disso é que o professor constrói seu próprio conhecimento ao iniciar um diálogo com o contexto real de sua ação e com o conhecimento que irá direcionar essa ação. Nessa perspectiva, ao assumir essa tarefa o professor constrói um conhecimento novo que o ajudará a interpretar e compreender as situações específicas em que se desenvolve o processo pedagógico. A reflexão, ao incluir e gerar uma forma pessoal de entender a situação concreta abarca a teoria e o conhecimento que se manifesta a partir dela, transformando de fato a prática do professor (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Pimenta (2005) insere nessa discussão a preocupação com o fato de a formação continuada estar constituindo-se com a finalidade de que professores reflitam sobre suas práticas, isto é, o uso indiscriminado do termo professor reflexivo estimulou diferentes propostas de formação continuada, baseadas na ideia de que os projetos de formação que valorizem a experiência e o conhecimento tácito do professor poderiam resolver a questão da forma e conteúdo da reflexão docente sobre como, por que e quando realiza seu trabalho.

É necessário analisar criticamente as transformações engendradas pelo desenvolvimento de uma reflexão gerada por modelos formativos imediatistas, incapazes de extrapolar o contexto das salas de aula.

Neste sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível praticismo daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. (PIMENTA, 2005, p.22)

A autora demonstra a preocupação com o enfoque reduzido que se dá, nesse contexto, à concepção de prática reflexiva, interpretada como um processo de treinamento que poderia ser implementado tecnicamente. A formação continuada passa, então, a adotar uma dimensão meramente técnica, esvaziando-se de seu caráter crítico e de motor no movimento que se espera a partir desta. Deve-se rejeitar esse movimento e encarar a formação continuada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, a luz da teoria, gerando de certa forma, mudanças e transformações, considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações.

## **2.2. A Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de São Luís-MA**

Para compreender a Formação Continuada da rede municipal de São Luís é necessário entender o Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo – PSLTQLE, implantado pela SEMED, na gestão municipal que se iniciou em 2002. A elaboração do PSLTQLE teve como motivação os baixos índices de aprendizagem e os altos índices de reprovação e abandono dos alunos da rede, que, conseqüentemente, afetavam o desenvolvimento do trabalho dos profissionais da educação (MARANHÃO, 2003).

Os índices abordados na justificativa do programa são fornecidos pelo IBGE e MEC/INEP e apontam uma taxa de analfabetismo de 22,7%, entre pessoas com 15 anos ou mais, no ano de 2002; a taxa de evasão no Ensino Fundamental era de

9,2% e no Ensino Médio, de 10,1%, a taxa de repetência no Ensino Fundamental girava em torno de 14,2%; o percentual de docentes com nível superior atuando no Ensino Fundamental era de apenas 35,6%.

A estrutura física da rede consistia de 167 escolas, sendo 88 de ensino fundamental e 77 de educação infantil, localizadas nas zonas urbana e rural. A quantidade de alunos atendidos era de 102.107, distribuídos e assistidos pelas superintendências das áreas de ensino fundamental, educação infantil, educação de jovens e adultos e educação especial (Censo Escolar, 2002).

Com base na análise desse contexto foram estabelecidos os parâmetros de ações para o desenvolvimento da educação e da formação dos educadores no âmbito do PSLTQLE (PRASERES, 2009).

Segundo Paixão (2005), com esse programa inicia-se um processo de reorganização da rede de ensino com uma proposta de gestão diferenciada dos momentos anteriores, tendo o apoio estratégico de gestão da Fundação Sôsândrade e da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e, na área da formação dos profissionais, contou com a assessoria da Abaporu<sup>2</sup>. No entanto, no âmbito da formação continuada vale ressaltar que a já eram desenvolvidas na rede, antes do PSLTQLE, ações de formação continuada de professores, como o projeto Sonhos do Futuro e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

O projeto de formação continuada, Escola Sonhos do Futuro, foi desenvolvido no período de 2001 a 2004, conciliando a formação continuada dos profissionais da educação da Rede Municipal de São Luís com uma forma de pesquisa-intervenção na escola. Para a construção desta proposta pedagógica de formação foi utilizada uma base teórico-metodológica informada pela ação-reflexão-ação, tendo contribuições de Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Savianni, Gadotti, Guiomar Namó de Melo, Charlot, entre outros autores (PRASERES, 2009).

A proposta pedagógica do Projeto Sonhos do Futuro, segundo Ferreira (2010), foi estruturada a partir da realização de oficinas e seminários temáticos, em que eram reunidos todos os segmentos da rede para discutir e organizar a elaboração do documento que definiria suas diretrizes.

---

<sup>2</sup> Consultoria e Planejamento em Educação é uma empresa, com sede em São Paulo, formada por profissionais que participaram da elaboração e implementação de políticas do Ministério da Educação, a saber Parâmetros Curriculares Nacionais, Programa de Formação de Alfabetizadores - PROFA, Parâmetros em Ação, entre outros.

Com a estruturação da proposta, foi constituído o projeto Sonhos do Futuro, como uma proposta metodológica de formação continuada, passando a funcionar no Centro de Formação do Educador, responsável pela coordenação do trabalho.

O projeto Escola Sonhos do Futuro se apresenta como uma tentativa de resistência à concepção de formação ditada pelas reformas neoliberais da década de noventa para a educação, que, de acordo com Oliveira (2001) se organizam sob a ótica tecnicista e pragmática, orientada pela lógica das competências, pela flexibilização e precarização do trabalho docente. Nesse sentido, o projeto visa a superar a visão do professor como um aplicador de técnicas, como um (a) tarefeiro (a), buscando valorizar a formação numa perspectiva sócio-histórica.

Conforme Linhares (2004a):

Os movimentos necessários para forjarmos outras formas de conviver, produzir, pensar e compartilhar a vida, mais solidariamente, não se encontram num além, sobreposto ao nosso cotidiano de mulheres e homens, esperando apenas que os sagazes geniais os “descubram” para usá-los e aplicá-los, mas está entre nós, como relações integrantes de nossas vidas, que cobram sempre outras elaborações, capazes de ressignificar práticas sociais de forma criadoramente ética (p. 18)

Desse modo, almejando ressignificar as práticas educativas pragmáticas e conteudistas constituídas a partir das referidas reformas, essa proposta de formação é orientada pela racionalidade crítica, cuja centralidade está no entendimento da prática educativa como uma prática histórica e socialmente construída, que vai sendo institucionalizada e marcada por intenções ideológicas que precisam ser compreendidas e desnaturalizadas. Dessa constatação decorre a necessidade de investimento na formação pautada num processo de pesquisa, definindo problemas de investigação e intervenção (FERREIRA, 2010).

O Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA – foi criado em 2001, pelo MEC, instituído a partir de um modelo de formação continuada assentada no desenvolvimento de diversas competências como princípios a serem vivenciados por meio de pressupostos teóricos, objetivos, conteúdos e metodologias, numa ação coletiva entre alunos e professores, mas tendo a centralidade no desempenho da leitura e escrita pelo aluno.

Em seu documento de referência, o Guia de Orientações Gerais (MEC/SEF, 2001, p. 29), é apresentada sua finalidade primária “formação inicial do aluno, a sua alfabetização ampla, bem como a formação da competência leitora e escritora do mesmo através da formação do seu professor”. Assim torna-se importante um

cronograma que propicie a formação continuada de professores a fim de subsidiá-los em suas ações docentes de alfabetização.

A partir daí são elencados alguns objetivos do PROFA:

- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;
- Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;
- Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- Selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos. (PROFA, 2001, p. 07).

O sujeito das orientações do PROFA são os professores alfabetizadores que atendem a educação infantil e primeira e segunda etapas do primeiro ciclo do ensino fundamental. As considerações estabelecidas nesse programa seguem os princípios da pedagogia das competências, norteadoras do trabalho pedagógico objetivando o estabelecimento de uma educação significativa do “aprender a aprender,” com possibilidades tanto para os alunos, quanto para o professor.

Baseada na lógica de construção de competência para o exercício da profissão, a formação de professores (as), enquanto desenvolvimento profissional, requer o desenvolvimento de competência profissional, em três dimensões: saber sobre, saber fazer e saber ser. O saber é o domínio de informações e os conceitos que subsidiam, direta ou indiretamente, o fazer e o ser. Considerando o saber como o domínio do fazer, o domínio de procedimentos e habilidades. Assim, o desenvolvimento profissional prescinde de metodologias pautadas na articulação teoria-prática, para a resolução de situações-problema (PROFA, 2001).

Dessa maneira, o perfil do (a) educador (a) a ser formado requer características como autonomia intelectual, domínio dos conteúdos de ensino, de metodologias adequadas ao processo de aprendizagem dos alunos e alunas,



respeito intelectual e pessoal pelos alunos e/ou alunas, de modo que o exercício da profissão de professor tem como finalidade fundamental a garantia da aprendizagem de todos os alunos e alunas nas diferentes áreas do conhecimento.

Os mesmos preceitos que orientam o PROFA podem ser observado no texto que institui os objetivos do PSLTQLE, que direciona a partir daí as atividades dos profissionais da educação municipal, conforme explicitado abaixo:

- Desenvolver competência leitora e escritora de alunos e alunas.
- Contribuir para o fortalecimento da formação pedagógica dos educadores.
- Reordenamento político-administrativo.
- Modernização administrativa e tecnológica da Semed e das Escolas.
- Reconstrução de documentos que regulamentam o funcionamento institucional da Semed/Escola no coletivo.
- Articulação das políticas educacionais e a ação educativa da escola.
- Implementação de políticas de formação continuada tem como objeto o trabalho na escola.
- Desenvolvimento de um processo permanente de avaliação institucional do sistema municipal. (MARANHÃO, 2003).

Nesse sentido, a escolha dos conteúdos da formação continuada de professores é feita visando à garantia da articulação entre os preceitos do PSLTQLE e os referenciais curriculares para formação de professores do MEC, tomando-se como eixo de articulação a gestão de sala de aula e o ensino da leitura, da escrita e da matemática.

Podemos dizer que a política adotada pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, desde a implantação do PSTQLE, no governo Tadeu Palácio (2001-2008), e a partir daí nos governos Castelo (2009-2012) e agora com o governo Edvaldo Holanda Júnior (2013 – atualmente), tem sido a de implementação de projetos pontuais visando a dirimir problemas situacionais de maneira isolada, sem considerar a rede de ensino como um todo. Podemos citar ainda entre outros projetos e ações de formação continuada aplicados nesse período, o Aceleração de Estudos de 1ª a 8ª séries, Escola Vai ao Circo ver São Luís, Carro Biblioteca, Programa de Desenvolvimento da Escola – PDE, formações através do Planejamento de Trabalho Anual – PTA, Sistema de Informatização e demais projetos didáticos desenvolvidos nas escolas através de ONGs e empresas privadas (SÃO LUÍS, Plano Decenal de Educação da Cidade de São Luís, 2004/ 2013).

É necessário destacar que os objetivos da formação continuada no contexto do PSLTQLE dão ênfase à leitura e à escrita, em que o trabalho do coordenador pedagógico, como formador dos professores em serviço, é orientado e realizando através de atividades formativas com as seguintes propostas:

- Desenvolver um trabalho de formação do grupo de especialistas da Semed, como parte do processo de implementação do Programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”;
- Promover a reflexão sobre a função do especialista que atua na escola – hoje chamado coordenador pedagógico – e ressignificar seu trabalho, tendo como foco a condição de formador de professores;
- Subsidiar os coordenadores pedagógicos na elaboração de pautas de formação de grupos de professores que se reúnem quinzenalmente dentro do seu horário de trabalho;
- Aprofundar discussão de conteúdos relacionados à área de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere às práticas de letramento e à implementação de projetos didáticos, uma vez que foram esses os temas considerados prioritários no trabalho com os professores;
- Contribuir para a construção e aprimoramento dos instrumentos necessários à ação do coordenador pedagógico – observação do trabalho docente, devolutivas de observações e registros escritos. (MARANHÃO, 2004, p. 98).

Conforme observa Ferreira (2010), a concepção de formação apresentada pelo Programa *São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo* revela que “é um processo de educação de adultos, um processo de ensino e de aprendizagem em que adultos aprendem com adultos os conteúdos relacionados, direta ou indiretamente, ao exercício da profissão” e ainda objetivando a “[...] formação de educadores reflexivos, autônomos, competentes” (MARANHÃO, 2004, p. 43-44). Uma concepção centrada do pragmatismo e no desenvolvimento de competências e habilidades, tão em voga no contexto das pedagogias neoliberais.

Disso decorre o fato, por exemplo, de a maior parte das competências exigidas ao professor referir-se à organização do trabalho pedagógico, consoante com a definição do conhecimento didático como foco de prioridade para estudo no âmbito do Programa. Sendo assim, a formação docente deve favorecer, por meio da experimentação e da reflexão sobre o trabalho pedagógico, novas relações entre o saber pedagógico e o saber científico.

Como se pode observar, o programa de formação continuada da rede municipal é centralizado pela formação do coordenador pedagógico, considerando-o como disseminador da proposta na escola. De maneira que os encontros de formação nas escolas, com os professores, devem ser desdobramentos dos conteúdos abordados nos encontros formativos de coordenadores. Professores e coordenadores devem elaborar no início do ano, em geral na jornada pedagógica, as pautas de formação para o ano letivo. Nesse sentido, o PSLTQLE orienta que na escola deve acontecer:

Planejamento da ação a partir do levantamento de problemas da unidade escolar / Instrumento de planejamento, registro e avaliação do trabalho / Elaboração de um plano de formação para compor o projeto político-pedagógico da escola (MARANHÃO, 2004, p. 98).

Desse modo, os professores recebem orientações dos coordenadores, com relação ao seu trabalho pedagógico, tendo que, através dessas informações, desenvolver capacidades, conhecimentos e apreender os conteúdos com a seguinte responsabilidade:

Ampliação do universo de conhecimento dos alunos como meta geral da escola / A escola a e sala de aula como contexto de letramento / Concepções de aprendizagem e modelos de ensino / Tipologia de conteúdos / Modalidades organizativas dos conteúdos escolares / Projetos didáticos / instrumento de planejamento, intervenção, registro e avaliação do trabalho pedagógico / Intervenções didáticas / Matérias didáticas e uso do livro didático / Interação dos alunos de diferentes faixas etárias / Avaliação de aprendizagem. (MARANHÃO, 2004, p. 98).

A dinâmica da formação continuada de professores ocorre com a apresentação dos objetivos que vão orientar as práticas pedagógicas, através de ações formativas desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos no interior da escola. Assim, essas ações podem ser resumidas em duas fases:

No que tange à Formação Continuada, a assessoria Abaporu apresentou uma proposta de formação para os educadores da rede municipal que se caracterizava pela convergência de objetivos, princípios ideológicos e metodológicos com as políticas educacionais nacionais, norteadas pela proposta de reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais. Conforme podemos observar em seu documento:

- 1) Planejar adequadamente o trabalho que realiza; 2) acompanhar e monitorar o desenvolvimento do trabalho, tendo como referência os

objetivos que o justificam; 3) Considerar a diversidade inerente às pessoas, identificar os talentos e as dificuldades daquelas cuja aprendizagem direta ou indiretamente está sob sua responsabilidade, e propor encaminhamentos pertinentes para favorecê-la; 4) incentivar e favorecer o trabalho cooperativo; 5) participar ativamente do projeto educacional da instituição a qual pertence; 6) informar os outros atores que participam do mesmo projeto institucional sobre os encaminhamentos do trabalho que realiza, convidando-os a oferecer suas contribuições sempre que necessário; 7) utilizar novas tecnologias; 8) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 9) administrar a própria formação contínua. (ABAPORU, 2002, p. 8).

Segundo Praseres (2009), para a estruturação dessa proposta a assessoria realizou reuniões com coordenadores pedagógicos e gestores a fim de realizar uma análise situacional das condições em que aconteciam as formações dos educadores, bem como planejar ações que pudessem subsidiar o trabalho pedagógico nesse processo. Posteriormente, o documento resultante destas análises foi socializado com gestores e coordenadores pedagógicos, especificando o trabalho que a consultoria Abaporu pretendia desenvolver na rede municipal de educação.

Inicialmente, um cronograma mensal para a formação dos coordenadores pedagógicos foi elaborado com a equipe da *Abaporu*. Os encontros tinham o objetivo de desenvolverem ações conforme as metas do PSLTQLE. Na primeira fase, participaram os coordenadores de 14 escolas, denominadas escolas em rede. Após os encontros mensais com a *Abaporu*, foram se tornando formadores de formadores. Os encontros de formação para esses coordenadores pedagógicos aconteciam no Centro de Formação do Educador (CFE). As pautas construídas para essas ações formativas, basearam-se em alguns princípios norteadores do PROFA e nas orientações do PSLTQL.

A segunda fase consistia na ida dos coordenadores pedagógicos para as suas respectivas escolas em que eles realizavam a formação dos professores tendo como finalidade a superação dos problemas relativos ao processo de ensino de aprendizagem. A formação era realizada no espaço da própria escola para os professores dos dois segmentos do ensino fundamental, com encontros coletivos quinzenais e encontros individuais da unidade de ensino.

Assim, pode-se observar que a proposta elaborada visava a atender às exigências da sociedade atual no que se refere ao objetivo da educação e da formação de professores. Conforme expressa Gatti:

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (2008, p. 58)

Desse modo, a gestão de sala de aula, a resolução de problemas práticos e o ensino da leitura, da escrita e da matemática tornaram-se os conteúdos articuladores da Formação Continuada, mostrando clara correspondência com os referenciais curriculares para formação de professores defendidos pelo MEC:

[...] existe sempre um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor, é uma reflexão durante a ação, pois constantemente ele precisa tomar atitudes imediatas, mas esse conhecimento precisa ser potencializado no processo de formação por meio da reflexão a posteriori, de forma que, compreendendo o conhecimento subjacente à sua atuação, o professor possa ampliá-lo, transformá-lo e torná-lo alimento para novas ações. (MEC, 1998, p. 61).

Gatti (2008) chama a atenção também para os processos históricos e sociais que influenciam na estruturação das políticas e da legislação que disciplinam a área da educação, tendo em vista que a participação dos educadores, dos gestores e da sociedade como um todo pode criar situações de conflito, de questionamento e de mudança em sua implementação. Assim, as decisões sobre a política educacional:

[...] pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existem ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas. (2008, p. 68).

Assim, as legislações nacionais e locais, os Parâmetros e Diretrizes Nacionais para Educação e a Gestão Municipal atribuem aos professores uma série de responsabilidades que procuram regular seu trabalho numa perspectiva de flexibilização, agilidade e eficiência, o que, muitas vezes, dificulta a reflexão por parte do professores sobre seu papel como formador político na educação (PRASERES, 2009).

Nesse contexto, a Semed centraliza sua política de Formação Continuada na figura das coordenadoras e coordenadores pedagógicos. A elas e a eles é atribuída a responsabilidade pela formação continuada de professoras e professores de toda

a rede municipal. O objetivo principal dessa estratégia é superar a prática pela prática, através da construção práticas pedagógicas orientadas pela reflexão, colocando a leitura e a escrita como objetos principais de estudo da formação, uma vez que esses são elementos essenciais na construção do conhecimento nas outras áreas de conhecimento.

A ênfase dada ao papel dos (as) coordenadores (as) pedagógicos como organizadores e fomentadores das ações de formação continuada no âmbito das escolas poderia considerada como um fator positivo para o desenvolvimento de uma política sistemática de formação. Porém, o que acontece, na verdade, é a responsabilização dos coordenadores pela implementação das ações, sem nenhum suporte no que tange ao fornecimento das condições materiais e humanas para o desenvolvimento da formação continuada, o que reflete o abandono por parte do executivo municipal de uma política séria para educação pública.

Baseada nestes pressupostos, a política de formação continuada da SEMED utiliza como metodologia a resolução de situações problemas. De modo que a origem dos conteúdos temáticos da formação, portanto, está ligada às situações vivenciadas pelos coordenadores e professores na prática em sala de aula, de acordo com a área específica de cada profissional. Na formação de professoras e professores, as coordenadoras e os coordenadores, simultaneamente, devem fazer a transposição de determinados conteúdos para atender à demanda de formação de professoras e professores.

Assim, pode-se afirmar que a eleição da escola como locus prioritário para o desenvolvimento das ações de formação continuada de professores significa um avanço dessa política, porém há um retrocesso no que diz respeito à constituição de uma concepção de formação balizada na dimensão coletiva e reflexiva da ação pedagógica. O que pode ser evidenciado no papel cumprido pela assessoria Abaporu, que elaborou o projeto de formação sem a efetiva implicação dos professores, tendo somente a participação de alguns coordenadores da rede, o que reflete o entendimento da formação como treinamento e instrumentalização da prática pedagógica e não como um processo de construção de conhecimento científico sobre o processo ensino-aprendizagem e como elemento de profissionalização docente.

### 3. A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS NO BRASIL

Muito embora, uma primeira organização do ensino em ciclos tenha se dado no início dos anos 80, as discussões sobre a necessidade de se implantar políticas de não reprovação já existiam desde o início do século XX, principalmente em virtude das altas taxas de reprovação e da falta de vagas no Ensino Primário. Na legislação sua possibilidade já havia sido apontada pelas Leis de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024/1961) e de 1971 (Lei nº 5.692/1971), colocada em caráter experimental. Mas foi na LDB de 1996, (Lei nº 9.394/96), que essa perspectiva foi exposta de maneira mais contundente, especialmente em seu artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Para se compreender a temática dos ciclos é necessário examinar como historicamente se organizam os tempos e os espaços da escola, bem como situar a função social da escola.

Para Freitas (2002a), a escola já nasce estreitamente comprometida com os objetivos do sistema capitalista, pois sua função social esteve ligada ao atendimento efetivo de poucos e à ampla difusão da subordinação para muitos. Com a tarefa de solucionar o problema de instruir um contingente populacional cada vez maior, a escola configurou os espaços de suas salas de aula de acordo com os modelos disponíveis na época de sua instituição: o religioso e o militar.

O desenvolvimento da forma escola ocorreu distanciando-se da vida, artificializando os processos de aprendizagem e acelerando os tempos de preparação. Todos sabemos que ensinar de uma maneira tradicional – verbal – é mais rápido do que por métodos ativos, ou por meio de pesquisas que o aluno faça. As necessidades do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na atual forma (FREITAS, 2002, p. 80)

No Brasil, esclarece Souza (2008), o acesso mais amplo ao Ensino Primário foi possibilitado à população através do ensino seriado. O Brasil adotou o modelo de escola seriada, já largamente utilizado em países europeus e nos Estados Unidos, pois essa organização escolar mostrou-se a mais satisfatória para atender a demanda de ampliação do acesso ao ensino público.

Esse modelo constituía uma organização mais sistemática e regulada do currículo, estabelecia uma classificação dos conteúdos por séries e exigia mecanismos mais rígidos de avaliação dos alunos e de controle mais rigoroso do tempo, instituindo-se o calendário letivo. Estabelecendo-se uma educação para a subordinação, em que aos jovens das classes inferiores eram transmitidos valores compatíveis com o papel de classe subordinada.

Porém, os critérios rigorosos de seleção escolar constituídos no Ensino Primário elucidam as contradições que caracterizaram a institucionalização da escola no Brasil, tendo em vista que a educação destinada ao povo apresentava-se como altamente hierarquizada e excludente. Após alguns anos de vigência desse sistema, novos e graves problemas foram gerados no sistema educacional brasileiro, especialmente os relacionados aos altos índices de reprovação e de evasão escolar.

Essa ponderação é importante, quando se considera que a avaliação constitui-se uma característica central da escola seriada, tendo como objetivos classificar os alunos por capacidade e tornando-se um mecanismo de punição, controle e hierarquização. Assim, não seria demais dizer que essa escola vem sendo conformada, ao longo da história moderna, para dar instrução mínima a muitos, separando os mais competentes que seriam aptos a ser verdadeiramente educados. De maneira que a proposta de uma escola pública, universal e gratuita, que atenda as demandas da maioria da população se constitui em uma meta ainda longe de ser alcançada, já que a sociedade contemporânea permanece fundada na desigualdade e na exclusão social (SOUZA, 2008).

Freitas (2003) destaca ainda que o controle do tempo é um aspecto fundamentalmente demarcado na configuração das escolas seriadas. O estabelecimento dos tempos escolares permanece na escola há tanto tempo, que acabou sendo tomado como *a priori*, sendo naturalizado, de maneira que parece não haver uma concepção de mundo e de educação por trás desse controle temporal. Assim, a dimensão espacial da escola é vivida em acontecimentos que se desenrolam em seus próprios tempos e ritmos (tempo para estudar, tempo para aprender, tempo para brincar, tempo para planejar, tempo para gerir), tal qual a experiência de tempo imposta aos trabalhadores nas fábricas, nas empresas, no comércio.



A proposta de ciclos vem sendo implantada no Brasil e em outros países como forma de organização da escola que pretende superar a escola graduada, organizada em séries anuais que classifica os estudantes durante o processo de escolarização. Uma das primeiras experiências de organização do ensino em ciclos no Brasil ocorreu em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no estado de São Paulo, a partir daí a palavra “ciclo” começou a ser usada para designar as políticas de não reprovação.

O Ciclo Básico de Alfabetização se constituía pelos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, em que foi eliminada a reprovação na passagem do primeiro para o segundo ano, tal medida objetivava disponibilizar maior tempo para a alfabetização das crianças, assim como diminuir as taxas de reprovação e evasão escolar. Nesse sentido, o Ciclo Básico marca uma diferenciação com o conceito de promoção automática (MAINARDES, 2007).

Essa proposta se assemelha à progressão continuada e consistem, basicamente, no fim da reprovação e no agrupamento das séries iniciais. Com isso, elas objetivam a correção de fluxo, na medida em que a aprovação e a progressão continuada do aluno, subsidiadas por medidas de apoio, recuperação ou reforço, ocorrem sem maiores alterações, seja na concepção de educação ou estrutura, na organização, no currículo ou na proposta pedagógica, viabilizando o fluxo escolar. Sobre esse tema, reflete Freitas:

É possível que a ênfase no ajuste do fluxo (Programas de Correção de Fluxo, Ciclos de Progressão Continuada, Recuperação de Ciclos, entre outras medidas em voga) vise a fazer uma ampla “faxina” do sistema de ensino de forma a corrigir seus custos econômicos e preparar processos de privatização por intermédio de terceirização, permitindo, por um lado, a internalização da exclusão de forma mais dissimulada quanto aos custos políticos e sociais e, por outro, a externalização dos custos econômicos, com aumento do controle sobre o processo educativo. (2002b, p. 309).

Barreto e Miltrulis (2001), afirmam que é importante compreender as contradições presentes nas propostas de ciclos que surgiram a partir das reformas educacionais no país, como alternativa para solucionar os altos índices de evasão e repetência, considerando que essa situação constitui prejuízo financeiro para a nação e que o sistema educacional paulista, por exemplo, teria condições de atender a um quantitativo bem maior de alunos, caso adotasse a matrícula por idade cronológica. Ressaltam ainda que, já em 1956, a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária e Obrigatória, promovida pela UNESCO e pela

Organização dos Estados Americanos (OEA), em Lima, subsidiava discussões e estudos acerca da reprovação na escola primária, por meio dos quais divulgavam medidas de detenção da acelerada reprovação, apontando para a proposta de promoção automática.

Por outro lado, Mainardes (2010) coloca que, em tese, o ensino organizado em ciclos apoia-se numa concepção de escola flexível, democrática e autônoma, e propõe objetivos educacionais diferenciados para a escola, que passa a priorizar as vivências de experiências socialmente significativas para as idades dos alunos, a reflexão crítica e a produção de conhecimento interligado com a realidade social local, mas ampliando para o âmbito geral da cultura. Suas ações não desconsideram a diminuição dos custos no sistema educativo, embora também não estejam intimamente comprometidas com ela.

No entanto, refletindo sobre os antecedentes históricos da concepção de flexibilização do tempo escolar, o mesmo autor afirma que:

a ideia de flexibilização da escolarização, já na sua origem estava relacionada às determinações econômicas e de classe social. Esse aspecto pode ser tomado com um dos principais determinantes na compreensão da origem dos ciclos (enquanto flexibilização da escolarização) e da necessidade dos ciclos ainda nos dias de hoje. Como a sociedade continua calcada na desigualdade e na exclusão social, há a necessidade de criar alternativas que sejam mais adequadas às características da população (p. 51)

A partir da década de 1990, diferentes modalidades de escola em ciclos foram implantadas em redes estaduais e municipais do país: Ciclos (inicial, intermediário e final), Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Básico, Bloco Inicial de Alfabetização, Ciclo Complementar de Alfabetização, Ciclos de Ensino Fundamental, Organização em ciclos, entre outras. Note-se que, embora na maior parte dos casos a política de ciclos tenha sido pensada e organizada no âmbito das secretarias de educação para as escolas, em cada rede essas propostas foram sendo recontextualizadas e reinterpretadas de diferentes formas, originando políticas com especificidades e particularidades próprias (MAINARDES, 2009).

Em meados da década de 1990, as redes municipais de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul (Escola Cidadã) e Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais (Escola Plural) iniciaram a implantação dos Ciclos de Formação. Essa modalidade de ciclos teve grande repercussão, tendo sido bastante disseminada e discutida. Também foi implantada em outras redes de ensino, como: Cuiabá, Estado do Mato

Grosso, Goiânia, Estado de Goiás, Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, rede estadual do Ceará e do Mato Grosso, entre outras.

Os Ciclos de Formação propõem uma ruptura radical com a lógica da escola seriada e com as práticas de reprovação. A organização escolar baseia-se nas fases do desenvolvimento humano e as matrículas e promoções dos alunos são realizadas de acordo com a idade:

- a) Infância - 6 a 8 anos de idade;
- b) Pré-adolescência: 9 a 11 anos de idade;
- c) Adolescência: 12 a 14 anos.

As propostas de ciclos de formação representam mudanças significativas nas concepções de educação, educando e educador, além da flexibilização curricular e da eliminação da reprovação, constituindo-se em uma nova proposta educacional. Baseia-se na reordenação dos tempos e espaços escolares e como eixo norteador a formação humana e fundamentam-se na centralidade no educando no decorrer do processo educativo.

Os ciclos devem ser mecanismos de resistência à lógica seriada. Mas devem ser vistos como oportunidade para se elevar a conscientização e a atuação dos professores, alunos e pais, retirando-os do senso comum e revelando as reais travas para o desenvolvimento da escola e da sociedade – e não apenas serem vistos como uma “solução” técnico-pedagógica para a repetência. (FREITAS, 2002b, p. 321)

Em dimensão teórica, os Ciclos de Formação fundam-se em aspectos antropológicos, como a temporalidade do desenvolvimento humano e a totalidade da formação humana, e em aspectos socioculturais, socialização, valorização da cultura e da visão de mundo do aluno e da comunidade escolar. Mainardes (2009), ressalta que “essa modalidade é mais complexa que as demais e sua operacionalização exige uma reestruturação profunda do sistema escolar, em termos de currículo, avaliação, metodologia, formação permanente de professores entre outros aspectos” (p. 62).

As mais conhecidas e divulgadas experiências com ciclos de formação, no Brasil, são a Escola Cidadã em Porto Alegre e A Escola Plural em Belo Horizonte. Nessas experiências ocorreram além da reorganização da escola de acordo com os ciclos de desenvolvimento humano, intensas transformações nos sistemas de avaliação da aprendizagem e a redefinição de metodologias de trabalho com os alunos.

Segundo Krug (2001), a Escola Cidadã propõe para cada ciclo um conjunto de princípios e conhecimentos e ainda a organização em Complexos Temáticos, com base nas formulações de Pistrak. Além disso, destaca que os complexos temáticos devem ser propostos pela escola a partir de uma pesquisa socioantropológica com a comunidade.

Nos Ciclos de Formação a aprendizagem é vista como um direito à cidadania, constituindo-se como concepção diferenciada de escola para o ensino fundamental e de conhecimento, em sua proposição ocorre “o agrupamento dos estudantes, onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos)” (KRUG, 2001, p.17). Ocorrem mudanças na rotina do trabalho dos professores, tendo em vista que eles formam equipes por ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada coletivamente pelo grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente.

Ao analisar as propostas de ciclos de formação em curso no país, pode-se constatar que a escola exerce fundamentalmente a função de condutora do processo de aprendizagem e de instituição responsável pela minimização do fracasso escolar. Cabe a ela também a busca contínua por alternativas pedagógicas de aprendizagem, conduzidas pelo coletivo de professores responsáveis pela aprendizagem de todos no processo, na medida em que poderão reorganizar o tempo e o espaço escolar para atender às necessidades dos alunos, partindo da flexibilização curricular e da eliminação da reprovação.

Outra modalidade de ciclos, os Ciclos de Aprendizagem, começou a ser organizado no final da década de 1990, em algumas redes de ensino, tais como: Vitória da Conquista, Estado da Bahia (1998), Curitiba, Estado do Paraná (1999), Ponta Grossa, Estado do Paraná (2001), Recife, Estado de Pernambuco (2001), Telêmaco Borba, Estado do Paraná (2005), São Luís, Estado do Maranhão (2005) e Salvador, Estado da Bahia (2008). Essas propostas foram caracterizadas pela menor duração dos ciclos (2 ou 3 anos) e pela previsão de reprovação no fim de cada ciclo (MAINARDES, 2007).

Mainardes (2009, p. 58-59) resume as principais características dos ciclos de aprendizagem da seguinte maneira:

- a) A organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é considerada uma alternativa para se enfrentar o fracasso escolar, bem como para

construção de uma escola de qualidade, que garanta a aprendizagem dos alunos, por meio da progressão das aprendizagens;

- b) A progressão das aprendizagens é facilitada quando: os objetivos de final de ciclo estão claramente definidos, pelo uso da pedagogia diferenciada, pela avaliação formativa e pelo trabalho coletivo (trabalho em equipe) dos professores de um mesmo ciclo;
- c) A organização em Ciclos de Aprendizagem plurianuais permite a continuidade da aprendizagem e uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos.

Em São Luís, a organização da escolaridade em ciclos foi iniciada no ano de 2005, no contexto do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo – PSLTQL – juntamente com a instituição do Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 11274/2006). A modalidade foi a de Ciclos de Aprendizagem. Primeiramente foi implantado o primeiro ciclo com três etapas, correspondentes às idades de 6, 7 e 8 anos. Em 2007, foi implantada o segundo ciclo, com duas etapas, agrupando os alunos de 9 e 10 anos, respectivamente. E em 2009, foram implantados os 3º e 4º ciclos, com duas etapas cada, atendendo aos alunos de 11 a 14 anos.

Nesse contexto, é importante analisar como se deu o processo de implantação dessa proposta de organização curricular, tendo em vista que a participação dos profissionais que atuam diretamente nas escolas é que irão configurar concretamente as características dessa proposta. O discurso de alguns (as) entrevistados (as) para este trabalho pode esclarecer sobre a forma como a proposta foi-lhes apresentada.

No meu ponto de vista, essa forma de trabalhar em ciclos foi “jogada”. Na verdade, nunca houve uma formação que nos ensinasse nem mesmo o que é ciclos, o que a gente sabe é aquilo que a gente vai procurar saber, vai perguntando, vai ler sobre. Então, até pouco tempo a gente não sabia nem mesmo que series faziam parte de cada ciclo porque isso para gente foi muito jogado. Nós solicitamos que viesse gente da SEMED para nos ensinar a trabalhar com os ciclos, mas nunca veio. Na hora da implantação, então quando chegou a gente se deparou. O que veio para a gente foi por parte da coordenadora, que também não estava muito embasada do assunto para nos passar (Professor (a) 2).

Quando da implantação do currículo em ciclos, alguns coordenadores foram chamados para serem capacitados ao trabalho com essa modalidade, os diários, a metodologia, os conceitos foram apresentados, mas tudo de modo muito instrumental. Nunca fomos questionados se concordávamos com essa mudança, nunca fomos chamados para discutir a elaboração e adaptação

desse currículo para a realidade da rede municipal de São Luís (Coordenadora 2).

Autores como Freitas (2002) e Mainardes (2001, 2007, 2009) expressam a preocupação com o engajamento necessário dos atores que atuam na escola, especialmente os professores, para que o trabalho com os ciclos seja construído a partir da concepção de resistência e de superação da escola que, através do currículo e da cultura, exclui e educa para subordinação. A escola é um espaço de poder, essa disputa ideológica deve ser considerada nas ações formativas da escola, como exercício de auto-organização e reflexão crítica. Nesse sentido, é bastante preocupante a forma antidemocrática e sem a participação dos professores e coordenadores com que os ciclos foram implantados na rede municipal de São Luís.

A organização da prática pedagógica em ciclos de aprendizagem requer, necessariamente, uma ação que se defina coletiva, processual e interdisciplinar. É fundamental levar em conta os princípios orientadores da gestão, as concepções pedagógicas definidas na proposta curricular e o projeto pedagógico da escola, o qual, num processo de articulação, mobiliza as ações necessárias ao cotidiano da escola.

No que se refere à concepção de avaliação, em tese, na proposta dos ciclos deve ser considerada numa perspectiva contínua e formativa. Podendo ser incorporadas as preocupações existentes nas propostas de progressão continuada, como o tempo diferenciado de aprendizagem e recursos apropriados às dificuldades de aprendizagem. Nesta abordagem avaliativa há uma redução na reprovação e a adoção de ações que visem a reforçar e consolidar a aprendizagem do aluno, permitindo que este seja encarado como o sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento.

Porém, pode haver uma grande diferença entre o que está posto nos documentos oficiais e textos teóricos e o que realmente acontece nas escolas, como podemos observar na fala dos (as) entrevistados (as).

Parece que no ensino organizado em ciclos, a avaliação deveria ser completa, procurando analisar o desempenho dos alunos de forma holística, buscando valorizar todas as suas habilidades e competências, porém como vou fazer essa avaliação com alunos que chegam para mim sem ao menos saber ler no sexto ano? Ou como vou avaliar os quarenta alunos que tenho em sala de aula? É impossível. Nem tenho material didático necessário para isso (Professor (a) 1).

Avaliação? Tu não podes reprovar nas primeiras séries dos ciclos, aí a gente começa a trabalhar em grupos, para facilitar o trabalho deles e o nosso. Por quê? Quando chega no final do ano, se tu trabalhares individual, tu sabes como está a situação dos nossos alunos hoje, não vou te dizer senão não sairemos daqui hoje, é um horror de fatores. É professor? Sim. É local? Sim, é tudo um somatório. Então vamos trabalhar em grupo porque a gente precisa de uma nota melhor, porque no final do ano, na primeira série os alunos não podem ficar reprovados (Professor (a) 3).

Observa-se que a avaliação da aprendizagem dos alunos é definida como um dos principais aspectos que concorrem o sucesso ou não da concretização do ensino organizado em ciclos, tendo em vista que os professores, apesar de concordarem que a avaliação deve ser contínua, formativa e considerar todos os aspectos do desenvolvimento humano, demonstram-se bastante relutantes quando se discute os mecanismos de não reprovação. Alegando, legitimamente, que não havendo o apoio didático necessário, a promoção do aluno para etapas superiores é apenas na forma de mascarar e adiar o problema.

Pode-se inferir também dessas falas e das leituras de experiências de outras cidades que os Ciclos de Formação caracterizam-se por uma ruptura mais radical com a seriação e, geralmente, propõem mudanças mais radicais no currículo, avaliação, organização, gestão escolar, formação continuada de professores etc. Já os Ciclos de Aprendizagem, constituem-se em uma ruptura mais branda em relação à seriação, uma vez que, na maioria das vezes, prevê a reprovação ao final de cada ciclo e, de modo geral, as mudanças são menos substanciais no currículo, na avaliação, na organização, etc. (FREITAS, 2003).

Dourado (2006) argumenta que a inserção de conceitos como equidade, empregabilidade, desenvolvimento sustentável, garantia de acesso e de possibilidades traduz a aceitação da desigualdade e da contingência necessária ao desemprego. É necessário refletir até que ponto as propostas de ciclos, instauradas na década de 1980, não seriam coadjuvantes da aceitação da “[...] desigualdade como norma e o desemprego como contingência necessária ao desenvolvimento do capital” (DOURADO, 2006, p. 25).

Porém, não se pode deixar de considerar que as diferentes modalidades de ciclos constituem-se formas de organização da escola que apresenta potencial democratizante, que em si mesmas já representam uma alteração radical no sistema de ensino. É importante destacar isso porque as mobilizações em defesa de uma escola democrática que ofereça educação de qualidade para todos sempre foi uma

bandeira de resistência de setores mais progressistas da sociedade. A classe dominante nunca teve interesse de que existisse um amplo acesso à cultura pelas massas, de modo que somente através de lutas ou quando o próprio processo produtivo exigia avanços nesta direção é que a escola foi franqueada à classe trabalhadora.

Como afirmam Barreto e Miltrulis (2001, p. 2): “A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientela de diferentes procedências e estilos de aprendizagem [...]”. Essa concepção de ciclo assegura o respeito às diferenças individuais no percurso do processo de aprendizagem, bem como as diferenças sociais e econômicas, apresentando a possibilidade de flexibilização curricular e de centralidade do trabalho pedagógico no aluno e não mais nos conhecimentos e conteúdos escolares.

Aqui é importante delimitar a concepção de educação que se quer evidenciar. Para tanto se recorre à Paro (2001), para quem a educação é um direito de todos a constituir-se como ser humano. Colocando o conceito de educação de maneira mais holística, contraria os discursos que postulam a educação como benefício, bem de consumo ou como mera possibilidade de acesso ao emprego ou à melhoria de vida. Deve ser concebida como mediação para a formação humana. Ela permite o acúmulo de todo o conhecimento humano desde os seus primórdios e garante o avanço e o desenvolvimento da humanidade.

[...] à escola fundamental deve ser reservada a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica uma preparação para o viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho. Parece, portanto, passível de crítica a centralidade que, pelas mais diferentes razões e por pessoas e instituições dos mais variados matizes políticos, se pretende dar à preparação para o trabalho em nossa escola, hoje. (PARO, 2001, p. 22)

O autor apresenta, então, a educação como possibilidade de atualização histórica de cada indivíduo e, no processo de aprendizagem, a função do educador é de mediar a experiência do aluno com esse mundo praticamente infinito da criação humana. Encarar a educação como um processo de apropriação do saber historicamente produzido pela humanidade, quer dizer que o conhecimento não é natural e biológico, mas uma herança cuja apropriação é mediada pela educação, desse modo, a educação não pode ser limitada à apenas uma parte da população,



ou ser reduzida ao treinamento para uma profissão, bem como a uma mercadoria comercializada no mercado.

Frigotto (2003) afirma que a linguagem, o conhecimento científico, a arte, a cultura e o saber são produtos da relação do homem com a natureza, sendo mediada pela relação entre os homens, fruto de sua produção histórica, constituindo-se, assim, como patrimônio de todos. Dessa forma, o autor destaca que a educação deve ser:

concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionabilidade [...]. (p. 33-34)

Não se pode, então, aceitar que o processo educativo, ao estabelecer a relação entre educação e trabalho, seja subordinado aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas, que se configura como vetor do progresso do país, vinculando a educação à noção de produtividade e reafirmando a escolarização da população como meio de garantir oportunidade de ascensão social aos mais pobres, insígnia do ideário neoliberal.

A preocupação com a concepção de educação subjacente a proposta de ciclos é relevante, na medida em que se questiona até que ponto a proposta de ciclos, ao centralizar suas ações pedagógicas no educando, ou seja, no indivíduo e não mais nos conhecimentos, não se torna também subordinada às leis do mercado, o que pode imprimir aos cursos de formação de professores a defesa de princípios como flexibilidade, diversidade e equidade, além de estabelecer o trabalho pedagógico a partir dos conceitos como de *competências* e *habilidades*, consolidadas no ideário de uma educação pragmatista, imediatista, utilitarista e informativa.

Oliveira (2001) acentua que as reformas do sistema educacional na década de 1990 constituíram-se como formas de o modo de produção capitalista procurar solucionar problemas que ameaçam a estrutura desse sistema econômico e retardam o processo de acumulação do capital, como a exclusão econômica, desigualdade social, diferenças sociais, desemprego e a violência. De modo algum,

é colocada em questão a essência da organização capitalista, a exploração da força de trabalho humano.

No início dos anos 90, uma nova orientação será cunhada a partir da combinação das duas referências anteriores. A preocupação econômica estará resguardada pois, oferecer educação básica às populações implica em possibilitar a formação de força de trabalho apta para o mercado. A educação básica reveste-se de caráter profissional nas últimas décadas com as mudanças no processo produtivo tecnológico. As exigências de perfil profissional mais flexível e adaptável recaem sobre uma formação calcada não mais em saberes específicos, mas em modelos de competência. (OLIVEIRA, 2001, p. 75)

É preciso ter clareza de que os investimentos na qualidade e na expansão do sistema educacional são necessários para o reordenamento do sistema econômico mundial e condição de sua própria continuidade, manutenção e possibilidade de avanço. Assim, a preocupação com a formação de educadores é balizada pela exigência de maior qualidade na educação, traduzida como meio de difusão dos avanços tecnológicos e a alta produtividade das nações estará vinculada à formação técnica e “intelectual” do trabalhador.

A compreensão de qualidade da formação, nesta perspectiva, significa a apreensão pelos educadores das novas técnicas, das novas metodologias e das novas estratégias educacionais. Isso não significa, necessariamente, uma preocupação em garantir o acesso ao conhecimento e à apropriação histórica e cultural dos saberes produzidos pela humanidade. O propósito, na verdade, é fomentar a ideia de inserção social por meio da escolarização, do esforço e do talento individuais, garantidos pelo trabalho árduo e pela aplicação das habilidades individuais.

A maioria da população vive numa conjuntura de extrema desigualdade e miséria, em que gerações inteiras são mantidas fora do espaço da escola, sem a garantia mínima de socialização do conhecimento. As reformas dos últimos anos não foram capazes de resolver o problema, sobretudo, porque o aumento da oferta e a ampliação do acesso à educação básica, por si só, seriam garantia de instrução, de civilidade, de empregabilidade, o que levaria automaticamente à prosperidade, ao desenvolvimento e à formação para adaptabilidade do indivíduo às condições da sociedade capitalista, o que possibilitaria maior competitividade no mercado e maior prosperidade das nações.

Considerar os ciclos como uma política educacional de inclusão e como proposta política de democratização do ensino é algo que requer compreensão da concepção de educação, educando, educador e sociedade que se engendra nesta proposta, analisando sua inserção ou não no contexto de aplicação das políticas neoliberais. De modo que não se pode negar que a proposta de ciclos, ao eliminar a reprovação, atende à demanda de facilitação do acesso e da permanência do educando na escola e favorece a viabilização do fluxo escolar.

Porém, não se pode desconsiderar que a flexibilização dos processos avaliativos e com ela a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola são avanços no delineamento do processo de universalização do ensino básico.

Além disso, essa proposta traz no seu discurso o compromisso político com a democratização do ensino básico e a defesa do direito ao acesso e permanência do aluno na escola, respeitado no seu ritmo, uma vez que todos são capazes de aprender e têm direito à educação. É importante avaliar quais são as reais condições em que essa permanência está sendo assegurada e se o direito dos alunos de receber uma educação de qualidade está sendo respeitado, de modo que a afirmação abaixo revela perdas que podem ser irrecuperáveis.

O tempo do aluno não é respeitado, ainda mais que existe agora a política da inclusão, aí eu te digo como é que fica o tempo e o espaço desse aluno incluso, que chega na sala de aula, que tu nem sabes como e porquê ele tá ali, em relação ao outros, então se eu to respeitando o tempo dos outros eu não estou respeitando o dele. O município não respeita o tempo do aluno. O aluno não é reprovado, ele vai com PAD, acompanhamento didático, mas onde é que está esse acompanhamento? Ele não existe. Pra mim, esse PAD tinha que ser ali uma sala específica para esses que foram... ou então um outro tipo de trabalho específico com esses alunos que passaram com ressalvas (Professor (a) 2).

Esse discurso evidencia que a concepção de tempo/espaço de aprendizagem subjacente aos ciclos pode estar sendo considerada de forma superficial pelos (as) professores (as), o que impede a realização de prática pedagógica mais reflexiva e objetivando uma formação humana mais plena. Por isso, Mainardes (2001) argumenta que o sistema de ciclos precisa ser acompanhado e avaliado constantemente para que seja possível a melhoria da qualidade do ensino e sejam atendidas as necessidades de aprendizagem dos alunos. O que não vem acontecendo no Brasil, onde não foram criadas as condições necessárias para o êxito das experiências de implantação. A realidade vivida pelos professores da rede

municipal de São Luís, por exemplo, expressa que as principais dificuldades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos ciclos dizem respeito às questões de formação teórica e assistência pedagógica e a questões estruturais, como salas com excesso de alunos, falta de materiais didáticos, déficit de professores, entre outros.

Esse aspecto acaba acirrando as discussões em torno da progressão continuada, da promoção automática e das políticas de não reprovação e agrava ainda mais os problemas já existentes, tendo em vista que os alunos são promovidos para etapas e ciclos seguintes, sem as condições necessárias para dar seguimento ao processo de aprendizagem. Assim, quando o aluno é promovido necessitando de apoio didático (PAD), ele fica completamente desassistido, já que inexistente um profissional que cumpra essa tarefa no contra turno. Essas problemáticas são claramente apresentadas nas falas dos (as) entrevistados (as).

Logo no começo da implantação dos ciclos foi discutido, mas de maneira, vamos dizer assim, surreal, fora da realidade, das condições objetivas que tínhamos para trabalhar. Colocava-se a forma de ciclos como se fosse a solução para o problema do déficit de aprendizagem, da distorção idade-série, da retenção, sem que a estrutura fosse discutida, realmente mudada. Não foi discutida a fundo como trabalhar e não foram das as condições para que esse trabalho avançasse (Professor (a) 2).

De certa forma, houve uma abordagem, através dos técnicos da SEMED, sobre as concepções e metodologia dos ciclos, mas de forma superficial. Houve muita reclamação, porque, de fato, não houve um direcionamento, um treinamento, uma capacitação para que os professores pudessem se adequar a esse novo currículo, a essa nossa realidade, essa nova metodologia (Professor (a) 5).

Nesse sentido, a proposta de organização do ensino em ciclos enfrenta alguns desafios. O principal deles refere-se ao contexto educacional brasileiro, que já apresenta dificuldades cruciais, não sendo admissível a reorganização do ensino em ciclos e/ou a adoção de progressão continuada enquanto medidas isoladas, uma vez que, de acordo com Mainardes (2001) há a necessidade de:

construção de um projeto educacional amplo e consistente, com a definição de princípios pedagógicos, definição de um currículo comum, investimentos na formação contínua dos professores e no fortalecimento da escola. ( p. 49).

Outros desafios que se apresentam dizem respeito ao financiamento adequado e a necessidade de engajamento dos profissionais na reorganização do ensino em ciclos. Esse último aspecto destaca ainda mais a necessidade de se repensar as ações classificadas como formação continuada.

Para se consolidar o conceito de ciclos é necessário adotar a noção de flexibilização do tempo para aprendizagem, assim como a noção de desenvolvimento, estruturando os ciclos em blocos que respeitem a fase da infância, pré-adolescência e adolescência, dando importância às experiências sociais ajustadas a estas fases. Além disso, tem-se que considerar a gestão democrática como pressuposto de organização e a adoção de práticas curriculares inovadoras. No entanto, é preciso avançar mais, qualificar as questões referentes à gestão democrática e à construção do conhecimento pelo aluno.

#### **4. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UEB Elis Regina<sup>3</sup> COMO ESTRATÉGIA PARA A COMPREENSÃO DO ENSINO EM CICLOS**

Para analisar a formação continuada da rede municipal de São Luís no que tange à sua repercussão para a concretização do trabalho dos professores no âmbito do ensino organizado em ciclos foi feita pesquisa de campo em uma Unidade de Educação Básica, em que, como já explicitado na metodologia, realizou-se visitas, conversas e entrevistas com professores e coordenadoras pedagógicas.

É necessário destacar que esta UEB faz parte de um contexto bastante complexo e contraditório, na medida em que a rede municipal de educação de São Luís enfrenta atualmente uma situação de crise em todos os aspectos. A estrutura da maioria das escolas é precária, há um déficit considerável de professores e de outros trabalhadores da educação, baixos índices de desempenho dos alunos, déficit no atendimento da população escolarizável, especialmente na educação infantil, conforme podemos constatar no relatório da situação das escolas municipais feito pela Promotoria Estadual de Educação:

Na pesquisa foi identificado um número significativo de escolas com estado geral de conservação bastante deteriorado. São espaços com iluminação insuficiente, ventilação precária, paredes pichadas e rachadas, portas danificadas, entre outras precariedades. [...] Em mais da metade das escolas municipais foram constatadas situações em que as crianças estavam instaladas em salas de aula que funcionavam de forma precária ou apenas regular (MARANHÃO, 2010, p. 14-15).

As condições pedagógicas também foram objeto de análise do relatório que identificou salas com número excedente de alunos, falta de material didático, inexistência de laboratório de informática (63,4%), inexistência de biblioteca (46,9%), inexistência de quadra poliesportiva (71,7%), precarização do vínculo de professores (em 67% das escolas foram encontrados professores contratados), apesar disso em 30% das escolas o quadro de professores encontra-se incompleto (MARANHÃO, 2010).

As más condições estruturais e pedagógicas das escolas tem repercussão no atendimento à população e no desempenho dos alunos como pode ser percebido nos últimos dados divulgados pelo INEP (2012), demonstrando que o índice de

---

<sup>3</sup> Nome fictício. Por razões de sigilo o nome da escola foi preservado.

aprovação vem diminuindo ao longo dos anos e os índices de reprovação e evasão tiveram sensível crescimento.

Ano	Abrangência	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
2010	Rede Municipal - Ens. Fundamental	95,5	1,6	2,9
2011	Rede Municipal - Ens. Fundamental	86,9	9,2	3,9
2012	Rede Municipal - Ens. Fundamental	86,5	9,4	4,1

Adaptado de INEP (2012)

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>4</sup> das escolas municipais de São Luís também demonstram a baixa qualidade do ensino oferecido na rede. Em que pese as críticas feitas a esse índice, obtido através de avaliações pontuais, que desconsideram todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem e concentra-se apenas numa prova, deve-se observar que os resultados das escolas municipais ficam bem abaixo da média nacional (2009 - 2011) e vem caindo ao longo dos últimos anos, como apresentado na tabela abaixo.

Escola/Ano	2009	2011
Alberto Pinheiro	4.2	3.8
Bandeira Tribuzi	4.1	3.6
Cidade Olímpica	4.0	3.9
Darcy Ribeiro	4.0	3.5
Luis Viana	4.4	3.4
Miguel Lins	5.0	4.2
Mário. Andreazza	4.1	3.8
Rubem Almeida	4.1	3.7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=211897>

<sup>4</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep, em 2007, e representa dois indicadores de medida de qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Esse é contexto da escola em que se deu a realização da pesquisa, considerá-lo é de extrema importância para compreensão das características da escola e seus objetivos educacionais, bem como para compreender a materialização da prática cotidiana dos professores e as características da formação continuada, considerando que a escola é multideterminada e multifacetada pelo caráter da sociedade em que está inserida, demonstrando e reproduzindo suas contradições.

O capítulo foi dividido em quatro subitens para melhor apresentar as análises das informações fornecidas pelos (as) entrevistados (as) a fim de atingir os objetivos deste trabalho, são eles: a escola em seu contexto, Concepção e características da formação continuada, a metodologia utilizada na formação continuada na UEB Elis Regina e repercussão da formação continuada no trabalho pedagógico nos ciclos.

#### **4.1. O Contexto da UEB Elis Regina**

A escola municipal escolhida para a realização das entrevistas, a Unidade de Educação Básica Elis Regina, foi inaugurada em 2006, tendo sido construída através de uma parceria público/privada entre a Prefeitura municipal de São Luís e a empresa mineradora Vale<sup>5</sup>. Fica localizada na área Itaqui – Bacanga, atendendo a uma clientela residente nos bairros Vila Isabel, Vila Embratel, Gapara, parte dos bairros do Anjo da Guarda, da Vila Nova e do Alto da Esperança.

O processo de ocupação da área Itaqui-Bacanga iniciou-se há cerca de 150 anos, porém sua consolidação efetiva-se a partir da implantação do loteamento Anjo da Guarda, em meados da década de 1960, e da abertura da Avenida dos Portugueses, após a construção da Barragem do Bacanga em 1970. Hoje possui uma população de aproximadamente 250 mil habitantes.

---

<sup>5</sup> A Vale S.A. é uma empresa transnacional que opera em mais de 30 países nos cinco continentes. Em apenas uma década, a empresa se transformou na segunda maior mineradora do mundo e na maior empresa privada do país, alcançando hoje um valor de mercado estimado em cerca de US\$ 139,2 bilhões. Em São Luís, ocupa uma área situada no Itaqui-Bacanga.



A área é formada por 58 bairros, dividindo território com o campus da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com áreas industriais (VALE, EMAP) e com áreas de proteção ambiental, os mangues que determinam os limites da ocupação. Atualmente, com o crescimento vegetativo da população e a atração de novos moradores, que seguem fazendo pressão sobre o ecossistema de mangues, nas áreas baixas, a região está chegando ao limite de sua densificação, com aproximadamente 200 hab/ha, intensificando o processo de construção de moradias precarizadas e ocupação de áreas ambientais protegidas.

Tal situação agrava-se com a ausência do estado no que diz respeito à oferta de educação, saúde, moradia e transporte público à população. Os índices sociais da região demonstram essa realidade, a taxa de mortalidade infantil, por exemplo, é de 14,92‰, a taxa de mortalidade materna é de 117,79 a cada cem mil nascimentos. Taxas elevadas de mortalidade materna e infantil estão associadas à insatisfatória prestação de serviços de saúde, tendo em vista que a área Itaqui-Bacanga conta apenas com 3 (três) hospitais e 5 (cinco) postos de saúde, comprometendo em grande medida o atendimento preventivo e emergencial de saúde aos moradores<sup>6</sup>.

No âmbito educacional, a área Itaqui-Bacanga não apresenta situação muito diferente do resto da cidade. Os mais de 200 mil habitantes residentes na região são atendidos por apenas 37 escolas, de Ensino Médio e de Ensino Fundamental. As escolas, em sua maioria, não apresentam as condições estruturais e pedagógicas adequadas para o oferecimento de uma educação de boa qualidade. Mais de 90% dessas escolas não possuem laboratórios pedagógicos. A falta de bibliotecas ocorre em 46,2% delas.

As taxas médias de reprovação (9,28%) e Abandono (2,54%) das escolas existentes na área representa essa realidade. Deve-se destacar que a reprovação e abandono são realimentadores do ciclo da pobreza e da exclusão social. Precisam ser enfrentados pela sociedade como problemas sociais e não somente educacionais, pois suas causas estão ligadas a múltiplos fatores de saúde, culturais, sociais e econômicos, dentre o trabalho infantil e o uso de substâncias psicoativas, bem como os próprios problemas internos das escolas<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.nossasaoluis.org.br/itaqui/>

<sup>7</sup> Ibidem

Outra questão importante refere-se à qualidade da acessibilidade em relação às outras áreas da cidade. Analisando o sistema de transporte que atende a região constata-se um grau considerável de segregação espacial, tendo em vista que a quantidade de transporte coletivo não é suficiente para atender a população residente na área. Ou seja, a localização na cidade, a ausência de infraestrutura e de serviços urbanos assim como a forma urbana do assentamento expressam e provocam injustiça social.

É nesse contexto de pobreza e desigualdade em que vive a maior parte das crianças atendidas pela escola Elis Regina, considerá-lo e problematizá-lo deve ser uma das funções dessa escola. Tal aspecto é considerado em seu Projeto Político Pedagógico, na medida em que prevê um trabalho de planejamento periódico, para melhorar o atendimento às famílias, e acompanhamento dos alunos conforme consta no texto do PPP:

A escola caracteriza-se por uma prática de gestão participativa, buscando envolver a comunidade na tomada de decisões, o que já ocorre na elaboração do calendário escolar, com as reuniões por turma, de pais, da equipe pedagógica, Conselho de Escola, dos conselhos de classe, na entrega de boletins, bem como na definição do uso de recursos financeiros. O desafio é ampliar e sistematizar essa participação, através da integração da escola com as comunidades vizinhas (p. 12).

Essa relação de diálogo entre a escola e a comunidade pode ser percebida pela própria construção da escola que foi resultado da mobilização de várias comunidades da área, através da organização de União de Moradores, Associação de Moradores e Clubes de Mães que conquistaram, além da construção do prédio da escola em estudo, a construção de outra escola de Ensino Fundamental no bairro do Anjo da Guarda, a construção da unidade Mista Itaqui-Bacanga, a pavimentação de várias ruas e a melhoria da distribuição de energia elétrica. Outras reivindicações históricas ainda em pauta é a construção de escolas de Ensino Médio e de locais públicos destinados ao esporte e ao lazer.

A UEB Elis Regina foi escolhida para essa pesquisa, sobretudo, pela facilidade de contato com alguns professores que lecionam na escola, mas também porque se trata de uma das poucas escolas em que ainda efetivamente acontecem os encontros mensais de formação continuada.

As condições estruturais e pedagógicas observadas não têm possibilitado o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de maneira satisfatória como

pode ser constatado nos índices apresentados pela escola. De acordo com o último Censo Escolar (2012) a escola tinha 942 alunos matriculados.

No que diz respeito ao desempenho dos estudantes, segundo dados de 2011, apenas 18% dos alunos do 5º ano e 15% dos alunos do 9º apresentaram aprendizado adequado em língua portuguesa, em matemática apenas 6% dos alunos do 5º ano e 8% dos alunos do 9º ano apresentaram aprendizagem satisfatória. O IDEB da escola, em 2011, nos anos iniciais foi de 3,8 e nos anos finais, de 4,0 (INEP, 2012).

No entanto, podemos observar no Projeto Político Pedagógico da escola uma preocupação em buscar as condições necessárias para a construção de uma escola de qualidade e desenvolver uma ação pedagógica que possibilite que todos os alunos aprendam e desenvolvam suas potencialidades, levando em consideração que “o ato de aprender está estreitamente relacionado à situação histórico-social do sujeito da aprendizagem” (p. 21).

Dessa maneira, ao considerar que o “papel do professor é de agente mediador entre os alunos e os conhecimentos a serem aprendidos” (p. 22), constata-se que o processo de formação e de ensino aprendizagem está centrado no aluno.

#### **4.2 Concepção e Características da Formação Continuada da UEB Elis Regina**

Como já discutido em momento anterior deste trabalho, atualmente há uma intensa preocupação, seja no âmbito acadêmico, seja no âmbito da formulação de políticas educacionais, com a formação docente, localizando no trabalho dos educadores a responsabilidade pela qualidade da educação e pelo desempenho dos estudantes. Nesse movimento, a formação continuada ganha papel de destaque, estando ligada de forma cada vez mais intensa ao processo de qualificação das práticas formativas e pedagógicas.

Porto (2000) salienta que as intensas transformações ocasionadas pelo processo de mundialização da economia impõem novas exigências à educação e aos professores, produzindo alterações de cunho epistemológico, social e tecnológico em seu trabalho. A educação como prática social estrutura-se nessa base histórica, sendo que a formação dos educadores processa-se nesta gama de

relações sociais e influenciada pelos arranjos estruturais e conjunturais da sociedade em que vivemos.

Nesse sentido, pensar a construção de um projeto de formação continuada é um desafio que deve considerar as implicações dessas mudanças no processo de formação do professor que vai atuar na escola inserida neste contexto e ao mesmo tempo questionar quais as características deve ter a formação continuada e o professor que se quer formar. Porto (2000) ao discutir essas questões apresenta duas perspectivas de formação continuada:

[...] estruturante: formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, define previamente programas/ procedimentos/ recursos 'a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, aplicados aos diversos tipos de professores' (NÓVOA, 1992, p. 21). A segunda, interativo construtivista: dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organiza-se a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina (p. 13).

Dessa maneira as características das ações de formação continuada que efetivamente ocorrem no interior da escola são oriundas das concepções que se tem dela. DUBAR (1997) pode nos ajudar a compreender que as características que a formação continuada vai adquirindo são determinadas pelas concepções de formação trazidas pela equipe pedagógica, bem como pelas demandas e problemáticas e pelo histórico da escola. Desse modo, existem modelos de formação que delineiam essas características e determinam as escolhas metodológicas.

Um dos modelos apresentados pelo autor é a formação realizada fora do local de trabalho que “revela uma concepção instrumental do trabalho” (p. 49). Os educadores que participam dela, normalmente, evidenciam maior interesse pelas situações práticas e por problemas enfrentados no cotidiano de seu trabalho. A formação é vista como um recurso que lhes possibilita benefícios palpáveis e imediatos em suas práticas, ou seja, que desenvolve saberes práticos, que sejam úteis para o trabalho e adquiridos diretamente pelo exercício. Esse é um modelo de formação em que os profissionais buscam “receitas prontas” que resolvam de maneira imediata suas dificuldades pedagógicas.

Outro modelo é a formação em que há uma valorização acentuada na aquisição de certificados, pautada na obtenção de títulos, representa uma concepção em que os saberes adquiridos têm pouca relevância, não importando se estão ou não relacionados às atividades de trabalho. Os saberes valorizados neste

modelo são os saberes teóricos assemelhando-se a formação acadêmica tradicional, podendo ser associado aos processos baseados em cursos e palestras, muito recorrentes em propostas que oferecem uma formação generalista sem relação com nenhuma realidade em especial, e também frequentemente pautada na transmissão de conhecimentos.

A formação “que busca a especialidade” (p. 49) considera o trabalho como um conjunto de atividades especializadas e apresentando a formação continuada como um processo de aperfeiçoamento pessoal. Aqui são valorizados todos os saberes técnicos, teóricos e práticos, desde que diretamente relacionados à sua atuação profissional, de maneira a possibilitar a excelência das práticas pedagógicas e a progressão ao longo de uma carreira estruturada em níveis.

Há também a formação centrada na instituição que designa uma concepção de formação continuada como um processo que deve propiciar avanços e sucessos em três aspectos, pessoal, profissional e institucional. Os saberes valorizados e procurados nessa formação são distribuídos igualmente entre “os práticos, os teóricos e os especializados” (p. 50), sempre relacionados às atividades do conjunto dos profissionais, aos interesses da instituição e à satisfação pessoal e profissional de cada indivíduo.

Esta formação valoriza o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso das diferentes tecnologias disponíveis e inseridas nos ambientes das escolas, dos conhecimentos específicos da área de atuação e das capacidades pessoais. Essa é a formação centrada na escola, onde a melhoria das práticas nas dimensões individual e coletiva deve ser resultado de um projeto único de formação, que tenha como objetivo a melhoria e o aprimoramento do trabalho realizado na escola de uma maneira global e integrado.

Assim, deve-se chamar a atenção para a concepção de formação continuada presente no Projeto Político Pedagógico da escola estudada: “Capacitação profissional dos docentes, através de palestras, dinâmicas de grupo, troca de experiências, além de estimulá-los a estar sempre em busca de novos conhecimentos” (p. 09).

Como já explicitamos com Marin (1995), as expressões capacitação, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, desenvolvimento profissional, podem ser consideradas como equivalentes, no entanto, não são sinônimas. É necessário diferenciá-las, sobretudo, porque a partir

da caracterização desses termos se demonstra as posturas e as concepções que orientam as ações de formação, inicialmente entre os eixos que regem a estrutura organizacional ao referir-se a participação de professores em processos de aperfeiçoamento e aprimoramento da práxis, e em seguida, nas ações quando determinada a metodologia através da qual se processará a formação. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico revela ao mesmo tempo uma concepção estrita de formação continuada (capacitação) e centrada na escola, na construção coletiva dos professos de formação.

Aqui se deve destacar que a formação continuada para profissionais que atuam na escola deve ser um dos elementos básicos do Projeto Político Pedagógico e uma exigência necessária para a manutenção de sua proposta sócio-educativa. Aprofundar conhecimentos sobre os temas estruturantes do Projeto Político Pedagógico e da prática educativa exige constantes momentos de ação/reflexão, de articulação entre teoria/prática, como construção coletiva, participativa e integrada de modo que a equipe gestora, a equipe de coordenadores, a equipe docente, a equipe técnico-administrativa e a equipe operacional sejam responsáveis pelo processo.

De acordo com as informações apresentadas pelos (as) entrevistados (as) ocorre um encontro de formação a cada mês, no próprio espaço da escola, no mesmo horário de trabalho dos professores, com temáticas escolhidas pelo coordenador pedagógico, que é quem estrutura e planeja os encontros.

Nesta escola, segundo os (as) entrevistados (as), na maioria das vezes, os encontros de formação giram em torno das queixas e dúvidas dos professores, bem como à indisciplina dos alunos.

Na formação a gente discute sobre os alunos, sobre indisciplina, sobre o diário, sobre as nossas queixas, alguns informes da SEMED. Na verdade, a coordenadora coloca os pontos que ela acha que tem que trabalhar e nós tiramos nossas dúvidas, não passa disso (Professor (a) 2).

No início do ano, alguns professores tomaram a iniciativa de propor temáticas para as formações continuadas que versassem sobre a política mais geral para a educação e como a sociedade capitalista molda a escola pública. Fizemos alguns encontros, mas não teve continuidade. Geralmente, fica a cargo da coordenadora pedagógica a escolha dos temas, em geral, ficamos discutindo os problemas da escola e dos alunos (Professor (a) 3).

Podemos, então, dizer que na UEB Elis Regina a formação continuada apresenta, por um lado, uma perspectiva tradicional, em que os conteúdos, a

metodologia e a dinâmica são previamente determinadas sem participação dos (as) professores (as), e por outro lado, reflexiva, em que os (as) professores (as) são ouvidos e a partir de suas demandas os próximos encontros são planejados pelo coordenador pedagógico.

Vasconcellos (1996) faz uma observação sobre esse aspecto, afirmando a necessidade de que, além de ser disponibilizado tempo e espaço para a formação, esta precisa estar concatenada com os objetivos da educação e com as características da escola. Sob o risco, por exemplo, de a formação se tornar um espaço para avisos, para a direção dar sermões, para eterno estudo, ou ainda, para a coordenação pedagógica dar “receitas” de como a atividade pedagógica deve ser realizada. Um local pode ser considerado formativo quando de fato atende às necessidades do grupo.

Essa responsabilidade de organizar e ministrar os encontros de formação do coordenador pedagógico reflete a política para a formação da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, que, como já exposto, tem como foco a resolução dos problemas vivenciados na sala de aula, a partir do domínio das competências de leitura e escrita. Aqui parece interessante registrar as seguintes falas:

quando foi colocado para nós coordenadores pedagógicos a função de formar os professores, confesso que fiquei assustada, porém, pensava que isso poderia ser importante para desencadearmos mudanças na escola, especialmente no que diz respeito à gestão de sala de aula. Havia certa resistência por parte dos professores, mas a vontade de mudar as coisas, de aprender, foi criando um clima favorável para o desenvolvimento da formação na escola com o apoio dos professores (Coordenadora 2).

O espaço de formação continuada para coordenadores formadores ajudou muito a estabelecer e definir o papel do coordenador como formador. Foi possível enxergar que eu não precisava saber tudo, como muitos professores pensavam. Não preciso saber Português, Matemática, História, etc. O conhecimento que cabe a um coordenador-formador trabalhar é o conhecimento didático e quando isso ficou claro para mim e para os professores a formação começou a ser mais aceita pelos professores. Eles passaram a entender que a formação na escola conduzida por mim não era para sanar todas as suas necessidades, ou seja, existe um limite para um coordenador ser um formador (Coordenadora 1).

Segundo Almeida e Placco (2006), uma das principais funções do coordenador pedagógico é coordenar o trabalho pedagógico na escola e ainda mediar a formação da equipe de professores e dos outros funcionários da escola, de acordo com as necessidades e demandas presentes em sua realidade. Parece ser esse o entendimento da SEMED, quando se refere ao papel do coordenador para a

formação continuada, acrescentando ainda desde atividades relativas às disciplinas do currículo, ao processo de ensino-aprendizagem, à avaliação, aos materiais didáticos e pedagógicos até assuntos de caráter disciplinar e ético e questões relativas à interação da escola com sua comunidade.

Garrido (2012) expressa que o coordenador tem, fundamentalmente, a função de organizar a formação continuada em serviço. Sua tarefa prioritária é subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram na realização de seu trabalho. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para aperfeiçoar e readequar as medidas implementadas, o coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos professores e tornando-os autores de sua própria prática.

No que diz respeito à concepção de Formação Continuada expressa pelos (as) professores (as) entrevistados (as) são emblemáticas as seguintes falas:

Para mim é um direcionamento que vem nos conduzir a cerca daquilo que a gente vai trabalhar, por exemplo, para a gente trabalhar com o currículo em ciclos tem que ter uma formação que me diga o que é o ciclo, como trabalhar com o ciclo, o que o ciclo vai abranger, como é essa metodologia de trabalho. Formação continuada como o próprio nome já diz é uma continuidade, ela nos ajuda a crescer, independente de qualquer situação, independente da graduação, da pós-graduação, a gente sempre tem que estar aberto para coisas novas, pra mim, ela só vem acrescentar. (Professor (a) 2)

Formação continuada é um processo permanente, onde o professor aprende os conhecimentos de educadores, teóricos, e entre seus pares. É claro, dentro dessa visão que a gente tem de formação continuada dentro da escola, junto com o auxílio do coordenador pedagógico tomando a frente desse processo. Tendo como foco as questões de ensino aprendizagem dentro dos ciclos (Coordenadora 1).

Formação continuada é você passar por um processo de formação, de cursos onde você possa ter acesso a materiais, possa ter acesso a experiências que vão te ajudar a melhorar tua prática, né? Ela deve acrescentar à tua prática para fazer os alunos aprenderem cada vez mais e serem aprovados no fim do ano (Professor (a)3).

Um primeiro aspecto a ser observado na fala dos (as) professores (as) é a expressão de uma concepção caracterizada pelo entendimento de que a formação continuada deve oferecer um suporte para o atendimento das demandas da prática pedagógica, levando-se em consideração o fato de que o campo educacional é



muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos e tecnologias a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Essa situação requer, assim, que a base conceitual e as habilidades pedagógicas dos professores sejam constantemente expandidas e aprimoradas, de modo que consigam atender às novas demandas que a profissão lhes coloca, bem como atingir as metas de desempenho dos alunos.

De mesmo modo, o Projeto Político-Pedagógico da escola Elis Regina expressa uma concepção de formação continuada orientada para o desempenho dos alunos, para a obtenção de resultados favoráveis, quando determina, entre as ações desenvolvidas na escola, que formação continuada é um “Encontro de Formação Docente, visando à melhoria do ensino aprendizagem e elevação da aprovação” (p. 05).

Aqui também se observa a determinação das pressões do contexto social e político sobre a função da escola e sobre o trabalho dos professores, acentuadas a partir das reformas da década de 90, em que o Estado implementa as diretrizes das políticas educacionais que estão de acordo com as exigências dos órgãos internacionais, imprimindo uma concepção liberal clássica à educação, considerada como um serviço e não como direito que cabe ao Estado garantir a todos os seus cidadãos.

Desse modo as concepções de competência, de flexibilização e de empreendedorismo vão sendo introduzidos nas escolas e principalmente nas práticas em sala de aula, que são os espaços de materialização das definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação (OLIVEIRA, 2001).

Gatti (2003) ressalta a necessidade de se superar a visão de desenvolvimento profissional com caráter meramente técnico ou instrumental, que afasta o educador da pesquisa acadêmica como prática profissional e também desvaloriza as necessidades e os conhecimentos dos profissionais da Educação. É preciso promover condições para que esses profissionais percebam que o mundo docente ultrapassa, em muito, as paredes da escola.

A autora acrescenta ainda que o conhecimento e análise do macrocontexto social e político em que se atua significa perceber que as desigualdades e contradições que envolvem a escola são também parte da sociedade como um todo e são dela apenas manifestações, de modo que esse conhecimento pode levar os

professores a combater também os problemas da sociedade, sua injusta distribuição de riquezas e de poder.

Outro aspecto que se pode depreender da fala dos (as) entrevistados (as) é que a formação continuada teria como função preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, atribuindo a ela um caráter compensatório, de modo que ela deveria auxiliar os professores na aprendizagem da prática em sala de aula. Nesse sentido, Candau (1996) concorda que a formação inicial deixa muitas lacunas e o investimento em formação continuada pode servir como mecanismo de desenvolvimento profissional.

Rigolon (2007) ressalta que a Formação Continuada, ao complementar as lacunas e carências no conhecimento teórico e nas práticas pedagógicas que os professores traziam de sua precária formação inicial, permitiria assegurar um melhor desempenho dos profissionais em exercício nas redes de ensino. Porém, é preciso cautela com a constatação de que a formação inicial dos docentes é deficitária, tal compreensão leva a considerar a Formação Continuada como instrumento compensatório, o que pode impedir que se tenha dela olhar prospectivo, e que a direcione para o desenvolvimento profissional, para a inovação ou, inclusive, para a implementação adequada de novas políticas educacionais.

Nesse sentido, deve-se destacar que concordamos que a sala de aula e a escola geram necessidades formativas, mas não por si mesma, sendo necessário que se tenha um olhar qualificado sobre estes espaços para que se possa desencadear processos reflexivos contextualizados e significativos, isto é, problematizar as situações junto aos professores fazendo delas situações carregadas de significado para sua prática.

É importante que no processo de formação contínua se aponte perspectivas, isso não quer dizer oferecer aos professores receitas de como devem agir nesta ou naquela situação, mas apontar saídas, identificando continuamente as necessidades e dificuldades dos professores, que podem não se manifestar tão claramente, como se poderia imaginar.

Nesse aspecto, é fundamental que o Projeto Político Pedagógico da escola seja considerado na elaboração e organização da formação continuada, pois as prioridades devem partir da análise desse projeto, que por sua vez deve ser construído de forma coletiva através de um processo que unifique três dimensões fundamentais: o que deve de fato acontecer na escola, o resultado da discussão

coletiva dos educadores sobre suas concepções e o que pretendem implementar e, por fim, a elaboração do documento.

A formação continuada, portanto, deve ser estruturada a partir da atividade coletiva da equipe escolar, concatenada com os objetivos do processo ensino-aprendizagem, com as demandas da escola e com projeto de escola e de educação defendido pela comunidade escolar. Os (as) professores (as) entrevistados (as) também manifestam essa preocupação na hora de opinar sobre esse aspecto. O que pode ser observado na fala dos (as) professores (as) 4 e 5:

Os encontros de formação deveriam ter como objeto de estudo aquilo que os professores têm mais dificuldade, as situações em sala de aula que, muitas vezes, não sabemos como lidar. Como, por exemplo, os alunos especiais. A secretaria diz que para nós que eles têm que ser incluídos, mas, na maioria das vezes, não sabemos sequer como tratá-los, como eles aprendem, o que podem aprender (Professor (a) 4).

O tema dos ciclos foi abordado logo que foi implantado, porque a gente tinha muitas dúvidas, muitos questionamentos e aí a gente perguntava, mas uma formação teórica mais aprofundada nunca aconteceu (Professor (a) 5).

Essa discussão requer, ainda, destacar que o projeto de sociedade, de educação, de cultura e de formação de professores deve ser uma construção coletiva, na medida em que há mais de um projeto que sustenta as políticas de formação de professores para a escola básica pública. Ademais, é bastante visível a tensão entre dois projetos que convivem em disputa na arena de poder das políticas educacionais. De um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuará na educação básica (FREITAS, 2002).

Kuenzer e Caldas (2009) ressaltam que as condições objetivas de realização do trabalho dos educadores irão refletir diretamente na qualidade da formação deles, tendo em vista que, considerando a perspectiva de que valorização e formação profissional devem ser analisadas como indissociáveis, pressupõe-se que a participação dos professores em programas de formação continuada deveria ser acompanhada de mudanças na carreira, no sentido de valorização profissional e na garantia de condições favoráveis de condições de trabalho e formação.

As autoras afirmam ainda que a questão salarial é um fator de extrema importância, uma vez que o rebaixamento dos salários obriga os professores a ampliar a jornada de trabalho, atuando em diversas escolas. Essa ampliação do tempo de trabalho somada à diversificação de tarefas fazem com que os professores encontrem cada vez mais dificuldades na sua atuação profissional, tendo menos tempo para o estudo e a qualificação, bem como para o desenvolvimento de pesquisa e, muitas vezes, desistir de lutar por melhores condições de trabalho e buscando simplesmente tempo para descanso.

### **4.3 A Metodologia utilizada na formação continuada de professores da UEB**

#### **Elis Regina**

A reflexão sobre a prática deve ser a marca principal de um modelo de formação profissional que se pretende problematizadora e reflexiva. A velha máxima ação-reflexão-ação é o que há de mais representativo de uma metodologia centrada na reflexão sobre a prática e na aquisição de conhecimentos que contribuam para imprimir cada vez mais qualidade à atuação do professor. A articulação teoria-prática e a resolução de situações-problema devem ser opções metodológicas balizadoras de uma formação emancipadora.

O tratamento a ser dado aos conteúdos, então, deve integrar cada um dos âmbitos da formação humana, pressupondo metodologias de formação que privilegiem a construção e o uso de conhecimentos, ao invés de apenas a transmissão de informações teóricas. Essa concepção pressupõe considerar o professor um sujeito ativo de seu processo de formação e enfatizar o trabalho com situações-problema que demandem a utilização de saberes adquiridos, colocando outro lugar para os conhecimentos teóricos, outro tipo de relação teoria-prática, diferente do que orienta os modelos tradicionais de formação.

A metodologia empregada nas ações de formação continuada existente na escola que é nosso campo de pesquisa não representa esse entendimento, como demonstra as informações dados pelos (as) entrevistados (as):

Geralmente, as formações são palestras, debates, encontros de discussão, em que a coordenadora pode levar um texto e discutimos, ou nós levamos nossas queixas e dúvidas para tirar com ela e com os demais colegas (Professor (a) 2).

Reunimos-nos uma vez por mês na sala dos professores. Nesse dia os alunos são liberados mais cedo. A coordenadora trás um texto, nós discutimos, debatemos, às vezes, nos finais dos bimestres, nós ficamos só falando de nota, de desempenho, com o preenchimento de nossas cadernetas (Professor (a) 4)

A metodologia aplicada é de palestras organizadas pela coordenadora, às vezes, também ficamos discutindo os problemas das escolas, dos diários, dos prazos da SEMED, dos problemas de indisciplinas dos alunos. Não há uma organização mais sistemática dos encontros (Professor (a) 5).

Na escola estudada, portanto, a metodologia adotada no processo de formação continuada não tem servido como facilitadora para que o professor se torne sujeito de sua própria formação, que reflita e demonstre uma concepção de ensino-aprendizagem construída teórica e coletivamente a partir do projeto pedagógico da escola. Esse aspecto dificulta a constituição de uma compreensão do saber docente como sendo produto do conhecimento do currículo e das experiências cotidianas em sala de aula. Nesse sentido, destaca-se que a metodologia utilizada nos espaços de formação continuada deve contemplar as condições que favoreçam aos docentes o estabelecimento de relações entre os estudos realizados e a reflexão sobre a realidade do seu trabalho na escola, a fim de que sejam constituídas as bases para seu desenvolvimento profissional.

Esse aspecto fica mais evidente quando recorremos a Vasconcelos (2000) que compreende que todo e qualquer encaminhamento metodológico é um meio e não um fim em si mesmo, devendo ter uma função diretamente articulada aos objetivos e finalidades educacionais e defende que a metodologia dialética de construção do conhecimento é a que melhor permite ao estudante compreender o movimento do real, possibilitando ao aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem apropriando-se de conhecimentos significativos, críticos, criativos e duradouros.

uma metodologia dialética de construção do conhecimento em sala da aula poderia ser expressa através de três grandes dimensões, eixos ou preocupações do educador no decorrer do trabalho pedagógico, que não podem ser separadas de forma absoluta, a não ser para fins de melhor compreensão da especificidade de cada uma (...): mobilização para o conhecimento; construção do conhecimento; elaboração e expressão da síntese do conhecimento (p. 46).

Para se alcançar a mobilização poder-se-ia trazer os fatos do cotidiano relacionados aos temas estudados, problematizando as leituras, articulando com a

realidade concreta dos grupos de educadores, suas redes de relações, visão de mundo, percepções e linguagens. A construção do conhecimento é o momento em que o sujeito, mediante sua ação sobre o objeto, vai alcançando elaborações mentais cada vez mais complexas e totalizantes. Trata-se de penetrar no objeto, apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005).

Desse modo, deve-se considerar, o professor como centro do processo específico de formação ao longo de sua vida profissional, através da qual se vai construindo saberes definidos com objetivos gerais e específicos de cada área de atuação, passando necessariamente por compreender o uso do conhecimento disponível e a busca do conhecimento necessário para responder aos desafios colocados pelo exercício da profissão.

No caso da formação continuada existente na escola Elis Regina, a metodologia implementada, conforme podemos observar no discurso da “coordenadora 1”, está centrada no desempenho do aluno, na participação e no desenvolvimento das capacidades por parte deste, caracterizando uma metodologia homogeneizadora, enciclopédica, exclusivamente teórica e centrada na transmissão de informação.

Nos encontros de formação a gente busca desenvolver uma metodologia dentro da concepção dialética do ensino e aprendizagem, tentando fazer com que os professores desenvolvam uma prática pedagógica mais interativa, mais participativa, mais aberta para a participação dos alunos, para a construção do conhecimento dos alunos. Tentando fazer com que os professores mobilizem as capacidades dos alunos, para que eles consigam participar das atividades em sala de aula, propiciando o trabalho em grupo e a fala dos alunos. E isso exige também que o professor coloque em prática suas competências, sua inteligência. Muitas vezes, não é fácil porque além das salas serem lotadas, não dispomos dos materiais didáticos necessários para a realização desse trabalho (Coordenadora 1).

Nessa direção, Freitas (2002) analisa que é grave o deslocamento da discussão referente à formação de professores, no campo das políticas educacionais, para os conteúdos e métodos das disciplinas, no sentido de reduzir esta formação a um processo de desenvolvimento de competências. Essa questão pode ser bem observada ainda no discurso da coordenadora 1:

Dentro do processo ensino-aprendizagem a gente sempre aborda a questão das capacidades, as capacidades que contemplam cada ciclo, tentando ver que conteúdos mais se encaixariam dentro dessas capacidades, porque a rede não estabelece os conteúdos, cada escola escolhe os conteúdos e para

isso a gente precisa estudar as capacidades, as hipóteses, as concepções, bem como refletindo sobre a prática de leitura e de escrita e as capacidades correspondentes a cada ciclo (Coordenadora 1).

Essa metodologia caracterizada pela valorização da aprendizagem de técnicas e instrumentalização do ensino, voltada para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e individualização do processo de formação continuada e não para a produção de novos conhecimentos e compreensão do atual contexto profissional dos professores deve ser analisada criticamente, na perspectiva de superação e construção de outra que tenha como princípio a organização sistemática de ações que visem à resolução de situações problemas, problematizando-as e transformando-as em conteúdos centrais dos encontros formativos.

Do mesmo modo, deve ser visto com preocupação as práticas de formação contínua de professores, em que têm sido privilegiados os cursos, os módulos e os seminários, aos quais subjaz uma metodologia suportada por uma racionalidade técnico-instrumental, fundamentalmente orientada para a exterioridade dos sujeitos em formação. Nestas modalidades de formação, o papel e o poder do formador é relevado em detrimento da participação, da análise crítica e reflexiva dos formandos (professores), incidindo preponderantemente na preocupação individual dos professores, considerados como objetos de formação para a posse de um conjunto de competências e de créditos que possibilitem a progressão na carreira.

Pensar uma metodologia para formação continuada deve, pois, considerar como elemento fundamental a profissionalização docente, que exige mais que uma apropriação do conhecimento, requer um compromisso com a função que se exerce. Nesse sentido se faz a autonomia docente, cujas bases podem estar no comprometimento, na criatividade, na inovação, na determinação, enfim a partir da responsabilidade na ação da prática educativa. Para construir essa autonomia o professor deve participar na definição dos objetivos e métodos de trabalho. Dessa forma, é uma maneira de o professor sentir-se respeitado, ouvido, envolvido como profissional da educação, capaz de atuar, perceber e compreender os processos pedagógicos (ALARCÃO, 1998).

Nóvoa (1992) também reforça que a formação de professores deve ter como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça

espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. A profissão docente é um renovar-se todos os dias.

Correia (1992) identifica, no entanto, outras modalidades, como as oficinas de formação, os projetos e os círculos de estudos, as quais têm inerentes a mobilização e iniciativa dos professores a partir dos seus contextos de trabalho. Privilegiando a iniciativa, o saber experiencial, as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores, estas modalidades são potencializadoras de sinergias que articulam o conhecimento não formal, experiencial com o conhecimento formal, numa lógica interativa em que a ação, a investigação e a formação estão presentes.

Neste sentido, pode-se dizer que estas modalidades de formação são as que melhor poderão contribuir para dinâmicas reflexivas, já que emergem de disposições formativas dos professores geradas nos contextos de trabalho. O programa formal de formação, previamente concebido e, na maior parte dos casos, finalizado, característico dos cursos e dos módulos de formação, cede o lugar à construção de dispositivos de formação com base na análise de necessidades em formação aos quais está inerente uma racionalidade crítica.

É importante compreender que o método de produção e aquisição do conhecimento é um movimento que leva o pensamento a transitar continuamente entre o abstrato e o concreto, entre forma e conteúdo, entre imediato e mediato. É um movimento do pensamento no pensamento, que tem como ponto de partida um primeiro nível de abstração composto pela vital, caótica e imediata representação do todo e como ponto de chegada as abstratas formulações conceituais e que volta ao ponto de partida, agora para percebê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas realidades, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articule o já conhecido ao presente e anuncie o futuro (KUENZER, 2000).

O conhecimento tem de adquirir corpo na própria realidade sob a forma de atividade prática, e transformá-la, mas jamais bastaria tentar compreender a realidade apenas pelo que dela se capta “num primeiro olhar”. O referencial acima descrito impõe que as atividades de formação continuada oferecidas nas Semanas



Pedagógicas de cada início de ano sejam compreendidas como momentos de ação-reflexão-ação, nos quais o aprofundamento teórico deve ser perseguido.

Define também que tais momentos são parte de um processo maior, institucional e pessoal, em busca do constante aperfeiçoamento da prática docente. Destacamos que a metodologia das ações de formação deriva necessariamente da concepção que se tem dela, sendo muito importante para garantir que se estabeleça realmente um processo de formação e não se configure como ações isoladas, sem relação com o projeto da escola e com as demandas dos professores. O entendimento de que a formação na escola precisa ser entendida como um processo contínuo e não pontual, com vistas a uma análise das situações enfrentadas pelos professores a partir do contexto social global e dos diversos fatores que implicam o processo de formação e de ensino aprendizagem pode ser percebido na seguinte fala:

Geralmente a formação continuada eram textos muito assim... sem um conteúdo pedagógico mais aprofundado, sem um conteúdo político pedagógico. A gente perdia muito tempo discutindo questões pontuais da escola, sem discutir questões mais amplas, isto é, sem discutir a raiz dos problemas. No ano passado nós professores, junto com a coordenadora, conseguimos montar uma agenda de formações com temas mais politizados, discutindo financiamento, discutindo questões salariais, discutindo questões que influenciam direta ou indiretamente no sucesso do processo ensino-aprendizagem (Professor (a) 1).

De acordo com Almeida e Placco (2006), ao refletir sobre suas práticas os professores inevitavelmente são levados a questionar suas ações pedagógicas, o que pode conduzir a um processo de mudança, em que é possível estabelecer uma formação pautada no diálogo e no respeito das necessidades da profissão, nesse sentido é papel do coordenador como formador, desencadear situações onde os educadores reflitam sobre essa questão.

Quando isso é feito é possível identificar com maior clareza os limites e possibilidades da atuação do formador na escola, e sem sombra de dúvidas uma das principais funções de um formador é deixar claro seu campo de atuação. A problematização de situações reais é um mecanismo de formação que favorece a relação teoria e prática bem como a consolidação de espaços reflexivos, uma reflexão sobre a realidade social, a escola com seu entorno e seus sujeitos.

Quem problematiza necessita estar munido de uma base teórica para ler as situações com bastante propriedade. Há que se ter uma observação criteriosa, onde se deve aliar o saber escutar, o saber problematizar e o saber atuar. Assim, é preciso que a formação desenvolvida na escola supere o formato de encontros desarticulados, caracterizados por palestras e discussões em grupos sobre temas isolados e sem aprofundamento teórico, de modo que haja uma sistematização das ações e subsidiadas pelo conhecimento já produzido na área da educação, a fim de relacionar a formação continuada e os saberes práticos numa perspectiva reflexiva e crítica.

#### **4.4 A Formação Continuada e o trabalho pedagógico nos ciclos**

As elevadas taxas de reprovação e evasão das escolas públicas brasileiras durante muito tempo foram consideradas como o principal entrave ao desenvolvimento da escolaridade e a universalização do ensino básico no país. Como consequência deste cenário, sob a justificativa de tornar a educação menos seletiva e excludente, disseminaram-se a partir da década de 80 e mais fortemente na década de 90, a implantação de alternativas a organização da escola seriada, buscando a superação de suas limitações, representadas pelas altas taxas de reprovação, evasão e distorção idade-série.

Dentre as alternativas, a mais disseminada foi a organização do ensino em ciclos, que entre outras características elimina a reprovação dentro de cada ciclo. Essa política foi implantada em meio a muitas críticas e resistências especialmente dos professores, sendo considerada, muitas vezes como uma maneira de melhorar os índices estatísticos da educação.

Mainardes (2007) destaca que as propostas de ciclos buscam ir muito além da promoção automática, visando a implementar mudanças complexas e profundas nas práticas pedagógicas e na concepção de aprendizagem e avaliação, bem como na própria concepção de educação. Averiguamos, entretanto, que sua implantação ocorreu num cenário cheio de contradições e problemáticas, o que pode ter levado ao esvaziamento dessa política, fazendo com os professores, como já vimos em capítulo anterior, tenham uma compreensão reduzida dos ciclos como apenas uma prática de não retenção dos alunos.

Nesse sentido, é interessante observar de que maneira a formação continuada pode repercutir na construção de conhecimento teórico e prático sobre o currículo em ciclos. Sobre isso as falas dos (as) entrevistados (as) revelam muitos problemas relacionados à forma como esse currículo foi implantado e à própria estrutura e funcionamento da formação.

Como não há e nunca houve uma formação voltada para a discussão do ensino em ciclos, fica difícil avaliar se a formação poderia ajudar na compreensão desse currículo e mesmo como deveria ser o trabalho nesse contexto. Hoje, a formação que temos não contempla nem mesmo as nossas necessidades formativas mais gerais, no que tange a atualização dos conhecimentos em nossa área de atuação. Os encontros de formação são pontuais, não tendo uma continuidade. Nem mesmo os coordenadores tem clareza de como se deve trabalhar com os ciclos (Professor (a) 2).

Eu diria que a formação que temos não atende os objetivos, como já te disse, quando foi implantado o currículo em ciclos, nós solicitamos junto a SEMED que viessem pessoas habilitadas para nos ensinar a atuar nessa nova modalidade, porém nunca fomos atendidos. A coordenadora faz o que pode, mas nossos encontros de formação se concentram nas discussões dos problemas cotidianos da escola, especialmente problemas com os alunos. Deveríamos ter uma formação mais aprofundada, em que pudéssemos discutir toda essa mudança, mas o que ficou para nós é que não se pode reprovar os alunos nos ciclos e as notas mudaram para conceitos (Professor (a) 4).

Tanto não tem servido para nos auxiliar no trabalho com esse currículo que posso te dizer que muitos de nós nem sabe do que se trata realmente. A formação continuada que tive nesta e em outras escolas em que já trabalhei na rede nunca pautaram essa discussão, é tudo muito jogado para nós; as ordens chegam da secretaria e temos que executar, uma formação organizada, sequenciada, com começo meio e fim, mesmo, nunca tivemos. Contamos com a boa vontade e empenho dos coordenadores e com nossos próprios esforços para buscar conhecimento, em pós-graduações ou cursos (Professor (a) 5).

No que se refere às possíveis mudanças/melhorias provocadas pela formação continuada na atuação dos (as) professores (as) no trabalho pedagógico no âmbito do ensino organizado em ciclos verifica-se, a princípio, uma ênfase em conhecimentos práticos, em detrimento dos conhecimentos teóricos, tal como pode ser observado, também no relato seguinte:

A formação continuada trouxe para nós os conhecimentos necessários para que realizemos nossas aulas de maneira mais eficaz, tendo uma proposta pautada na questão mais prática, mais concreta, pois levamos as problemáticas das salas de aula e a coordenadora indica como podemos resolver para que os alunos tenham melhor desempenho, consigam aprender mais. Nos ciclos as competências que vêm no diário de classe são muito

soltas, os objetivos dos conteúdos precisam ser mais bem colocados aos professores (Professor (a) 1).

A formação continuada pode, portanto, ser uma importante condição para a mudança das práticas pedagógicas, quando entendida como processo de construção da autonomia do professor e da unidade escolar e considerando a prática como processo de pensar-fazer, nesse sentido, não deve ser restrita a ações restritas e pontuais ou a exigências imediatistas, mas ligada às experiências profissionais no âmbito da escola, articulada a um projeto político e social mais amplo de sujeito, de educação e de sociedade (PORTO, 2000).

Fusari (1999) afirma que a repercussão da formação continuada nas práticas escolares não pode ser interpretada de forma direta e linear. É preciso considerar os projetos em questão no percurso formativo. Cada sujeito apropria-se diferentemente do vivido e que essa ação ocorre em momentos distintos, assim como o tempo necessário para proporcionar repercussões pode variar, considerando características individuais e coletivas. Dessa forma, os impactos da formação continuada nas práticas docentes, a influência desta, é relativa, podendo provocar mudanças substanciais e permanentes, modificações momentâneas ou, até mesmo, não ocasionar alteração alguma.

Por outro lado, o que observamos é que a formação continuada existente na UEB Elis Regina não apresenta as características necessárias para que realmente se promova um processo contínuo de reflexão e construção de conhecimento sobre a prática docente na escola, especialmente no que tange ao currículo em ciclos.

É bem verdade que, ainda de acordo com Fusari (1999), os professores podem promover reformulações em suas práticas independentemente da formação continuada e que não podemos afirmar que algumas mudanças realizadas no fazer pedagógico sejam realmente repercussões de um processo formativo intencional. No entanto, afirmamos que as atividades de formação devem ser parte da vida do professor, tendo em vista que em seu trabalho cotidiano sofre a influência de processos constantes de modificação do modo de ser docente.

Destaca-se que a maior parte dos (as) professores (as) entrevistados (as) afirmou que a formação continuada contribuiu para sua atuação profissional, no sentido de, propiciar novos conhecimentos, relacionados à aquisição de novas propostas de metodologias que poderiam ser aplicadas na sala de aula, troca de

experiências profissionais e mudanças na sua forma de ministrar aula. No entanto, no que se refere especificamente à prática pedagógica nos ciclos, a partir dos relatos dos (as) professores (as) pode-se inferir que a formação continuada trouxe pouca contribuição, tendo em vista que demonstram pouca compreensão das concepções filosóficas e metodológicas subjacentes a essa organização curricular.

Depois que implantaram os ciclos não podemos mais reprovar os alunos no 7º e no 9º ano. Fazemos as provas e depois transformamos em conceitos, que podem ser AD (a desenvolver), ED (Em desenvolvimento) ou D (Desenvolvido). Tínhamos que fazer a avaliação de acordo com o tempo de desenvolvimento dos alunos, mas fica difícil, são muitos alunos nas salas, e tem aluno que não consegue avançar mesmo. Fazer provas diferenciadas seria uma solução (Professor (a) 3).

É importante destacar que o fato de a formação continuada não estar servindo como espaço para construção de saber teórico-prático sobre o trabalho pedagógico nos ciclos deve-se não somente à concepção e à metodologia aplicada nas ações, mas também devido à falta de condições materiais para seu pleno desenvolvimento, que vão desde o excesso de alunos nas salas de aula até a falta de materiais didáticos e de profissionais para realizar o apoio pedagógico, o que reflete o abandono de um projeto sério de educação por parte do executivo municipal, como pôde ser constatado no Relatório organizado pela Promotoria Estadual de Educação.

Opinamos que essa dificuldade da formação atender às demandas das situações de aprendizagem pode ser compreendida e sanada, a partir da construção de espaços de formação continuada que ofereçam a possibilidade de reflexão coletiva sobre a ação educativa e para que os educadores reconheçam a prática como um momento de produção de saberes. Dessa maneira reconhecemos potencial da escola e dos educadores que nela atuam, sobretudo, no que diz respeito a considerar a escola como local privilegiado da formação docente e construção de conhecimento sobre a educação. Nesse sentido, Vasconcellos afirma que:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Negar este espaço de trabalho na escola é negar o saber e o 'poder' do professor. (VASCONCELLOS, 1996, p. 79)

É importante lembrar que uma das grandes referências que o professor tem, especialmente no início da carreira, são os colegas de trabalho.

Os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2002, p. 39).

Assim, deve-se dar importância fundamental aos saberes experienciais, saberes estes que desempenham um papel crucial para o processo de profissionalização do professor, pois é através das relações com os pares e, portanto, do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade, proporcionando aos professores da escola básica maior confiança em sua competência e a possibilidade de serem reconhecidos por outros grupos profissionais.

Uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores, segundo Canário (1992), consiste em criar situações que permitam a eles aprender a pensar e a agir de modo diferente, e que esse processo conduza, através da reflexão sistemática e finalizada, a transformação de um saber experiencial em conhecimento conceitual e científico.

Segundo essa perspectiva, a formação continuada dos professores institui-se como um processo de formalização da experiência, possibilitando a prática da reflexão como recurso importante tanto na formação continuada, em especial quando essa formação acontece na escola, quanto na formação inicial.

Contudo, não se deve centrar na formação a responsabilidade de todas as mudanças educacionais, pois os outros fatores que influenciam no desenvolvimento e na qualidade da educação devem ser questionados e problematizados.

É o que constata Pimenta (1999), em sua investigação sobre as práticas pedagógicas dos professores nas organizações escolares, mostrando que os programas de formação desenvolvidos têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente justamente pelo fato de não tomarem a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos como um espaço também de construção de conhecimento. Por desconsiderarem a prática pedagógica como ponto e partida e de chegada da formação, acabam por se distanciar do professor real, não lhe

possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas formas de realizar o processo de ensino e de aprendizagem.

A formação continuada deve, então, ter como objetivo propor discussões teóricas que possam colocar os profissionais em constante construção do conhecimento pedagógico e mantê-lo atualizados em termos de novas metodologias de ensino e, com isto, contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. Acreditamos que compreender as novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não é suficiente, faz-se necessário que estas teorias mobilizem o professor a relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia da sala de aula, com suas experiências.

Deste modo, a Formação Continuada deve constituir-se como um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de competências do educador, sendo um espaço de produção coletiva para os professores.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos 30 anos, os educadores brasileiros que lutam pela educação pública, no país, defendem em seu ideário a construção de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que se caracterize pela articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, de salários e carreira, orientadas por uma visão sócio-histórica de educação e do professor. No entanto, é preciso compreender as amarras sociais do sistema econômico e societário em que vivemos, o capitalismo, marcado pela desigualdade e pela exclusão para que não criemos ilusões em torno de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação de professores.

A falta de investimento público necessário e a desvalorização e pauperização dos professores vem instituindo, ao longo dos anos, condições perversas de degradação e destruição da educação pública e da profissão docente. De forma combinada se desenvolvem no país, e em toda a América Latina, uma situação de má qualidade da formação inicial e continuada e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores, o que conseqüentemente vai impactar na qualidade da educação pública.

Nesse cenário, analisar a repercussão da formação continuada de professores, a partir da realidade de uma Unidade de Educação Básica da rede municipal de São Luís-MA, para a prática pedagógica no contexto do ensino organizado em ciclos, objeto dessa dissertação, nos fornece pistas de como as condições objetivas de formação e de trabalho podem ser decisiva na definição da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Foi fundamental, nesse sentido, a análise e observação da realidade e opinião de professores de uma escola municipal, que vivenciam cotidianamente essas problemáticas.

Dessa maneira, é importante destacar quais pistas, mesmo que parciais e provisórias, pudemos constituir a partir desse objetivo: (a) A formação inicial e continuada de professores requer ainda muita atenção no que diz respeito à implementação de políticas públicas para seu desenvolvimento, especialmente que levem em consideração as inúmeras contribuições dos teóricos que estudam e pesquisam esse tema numa perspectiva de superação dos entraves da ideologia neoliberal para educação; (b) A formação continuada no Brasil, majoritariamente, tem se caracterizado por uma concepção imediatista e compensatória, materializada



em ações e cursos aligeirados e superficiais, muitas vezes, na modalidade à distância, carecendo de uma discussão mais aprofundada sobre a formação continuada como instrumento de profissionalização e a escola como local privilegiado para seu desenvolvimento; (c) a política de formação continuada de São Luís, a partir do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo, avançou na perspectiva de priorizar a escola como lócus da formação continuada, centralizada na ação dos coordenadores pedagógicos, mas não progrediu no sentido de construir uma concepção de formação balizada na dimensão coletiva e reflexiva da ação pedagógica, bem como foi praticamente abandonada pelos sucessivos governos municipais, de modo que hoje existe formação continuada apenas nas escolas em que coordenadores e professores, de maneira independente, organizam; (d) a formação continuada desenvolvida na Unidade de Educação Básica em que foi realizada a pesquisa reflete essa característica da situação da rede municipal de São Luís, sendo que não tem respondido de maneira satisfatória no sentido de oferecer aos professores subsídios necessários para o melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica no ensino organizado em ciclos.

A análise da formação de professores determinou a necessidade de sua compreensão a partir de sua inserção num contexto sócio-político e econômico marcado pelas reformas da década de noventa (reformas do Estado e de sua administração pública e da educação implementadas pelo governo FHC). Essas reformas foram orientadas pelos organismos internacionais, sobretudo pelo Banco Mundial e UNESCO, e caracterizavam-se pelo neoliberalismo, que dá suporte ideológico ao processo de mundialização da economia e da cultura, produzindo sujeitos individualistas e competitivos.

A consolidação das políticas neoliberais foi fundamentada em premissas como a modernização e a racionalização, impondo ao Estado uma adaptação às condições do mercado capitalista como regulador das relações sociais e econômicas. Essas políticas, por conseguinte, redefiniram o papel e o tamanho do Estado, reduzindo-o, no que se refere à promoção e financiamento das políticas sociais, mantendo-se, porém, bastante forte para a sustentação das condições necessárias ao crescimento dos lucros do capital e enfraquecimento das organizações e entidades sindicais.

Nesse sentido, o que visualizamos, no âmbito da educação, é o processo de privatização, por meio das parcerias público-privadas (PPP) e do aumento das

vagas no ensino privado, a terceirização dos serviços como limpeza, segurança, alimentação escolar e transporte escolar, abertura de mercados e desregulamentação da oferta de ensino em escola e universidades privadas, privilégio da educação à distância e na rede privada para a oferta de formação inicial e continuada.

Essa política engendra uma concepção de educação reducionista e instrumental, conferindo ao processo educativo o objetivo de formação de trabalhadores (as) para o mercado de trabalho, segundo as exigências do próprio mercado, isto é, sujeitos flexíveis, comunicativos, versáteis e empreendedores, responsabilizando individualmente os trabalhadores pelo seu sucesso ou insucesso, ocultando a lógica excludente e a heterogeneidade da organização do sistema capitalista. Essa concepção imediatista em relação ao mercado de trabalho produz trabalhadores cada vez mais alienados e precarizados, alijados das funções mais superiores do processo formativo no que se refere à produção de conhecimento científico e cultural.

Essa concepção e a importância que passa a ser dada à exigência dos organismos internacionais no que se refere à melhoria dos resultados da educação básica estabelecem novos paradigmas para a formação e para atuação docente, de modo que há uma instrumentalização e operacionalização da didática, o “como fazer”, colocando-a no centro do processo formativo, numa visão restrita de um conhecimento referido a métodos e técnicas de ensino. As práticas do cotidiano escolar passam, igualmente, a ser valorizadas e consideradas como componentes formativos por excelência, sem considerar a reflexão e a crítica a essas práticas.

Nesse contexto, são formuladas diretrizes e referenciais curriculares nacionais para a formação de professores, inicial e continuada, balizados na concepção de competências. Podem ser citados a reforma curricular da Educação Básica, com a formulação dos PCNs; o estabelecimento de diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades da Educação Básica e do Ensino Superior; a criação dos sistemas de avaliação nacional por meio de testes padronizados (SAEB, ENEM, ENADE, etc); criação de mecanismos de competitividade dentro dos sistemas de ensino, a exemplo de premiação das escolas com melhor desempenho e bonificação de professores mais eficientes.

Cumprido destacar que os programas de formação de professores passam a ter seu currículo construído a partir do paradigma do desenvolvimento de competências,

mesmo referencial que orienta o currículo organizado em ciclos na cidade de São Luís - MA, que privilegia o desenvolvimento de capacidades relacionadas ao acionamento de conhecimentos necessários à resolução de problemas colocados pela prática cotidiana, numa visão baseada no individualismo, no utilitarismo e no pragmatismo e valorizando o conhecimento considerado útil para o exercício da profissão.

Pode-se dizer que a política de Formação Continuada de São Luís defendida no discurso oficial da Secretaria Municipal – SEMED avança no que diz respeito à definição da escola como lócus principal dessa formação. Porém, o papel cumprido pela assessoria Abaporu, que construiu o projeto de formação sem a efetiva implicação dos professores, tendo somente a participação de alguns coordenadores da rede, reflete o entendimento da formação como treinamento e instrumentalização da prática pedagógica e não como um processo de construção de conhecimento científico sobre o processo ensino-aprendizagem e como elemento de profissionalização docente. Na escola em que se realizou a pesquisa de campo, esse aspecto apareceu de forma contundente nas falas dos professores, que concebem a formação continuada um espaço em que irão ter contato com conhecimentos e teorias novas que ajudarão a melhorar sua prática em sala de aula.

A ênfase dada ao papel dos (as) coordenadores (as) pedagógicos como organizadores e fomentadores das ações de formação continuada no âmbito das escolas poderia considerada como um fator positivo para o desenvolvimento de uma política sistemática de formação. Porém, o que acontece, na verdade, é a responsabilização dos coordenadores pela implementação das ações, sem nenhum suporte no que tange ao fornecimento das condições materiais e humanas para o desenvolvimento da formação continuada, o que reflete o abandono por parte do executivo municipal de uma política séria para educação pública.

A partir das análises das entrevistas foi possível construir algumas compreensões sobre a formação continuada efetivamente existente na escola. Essas compreensões levam em consideração uma perspectiva de saber docente calcado no conhecimento do currículo e nas experiências cotidianas em sala de aula. Nesse sentido, destaca-se que a metodologia utilizada nos espaços de formação continuada devem contemplar as condições que favoreçam aos docentes o estabelecimento de relações entre os estudos realizados e a reflexão sobre a realidade do seu trabalho na escola, a fim de que sejam constituídas as bases para

seu desenvolvimento profissional. Assim, é preciso que a formação desenvolvida na escola supere o formato de encontros desarticulados, caracterizados por palestras e discussões em grupos sobre temas isolados e sem aprofundamento teórico, de modo que haja uma sistematização das ações e subsidiadas pelo conhecimento já produzido na área da educação, a fim de relacionar a formação continuada e os saberes práticos numa perspectiva reflexiva e crítica, proporcionando uma intervenção adequada de acordo com as necessidades dos professores e dos alunos.

Assim, a formação continuada dos professores deve ser entendida como momentos construídos coletivamente, de maneira concatenada, periódica e permanente como um processo de desenvolvimento da escola e da consecução dos objetivos educacionais.

Como já discutido ao longo do trabalho, é impossível realizar uma análise da educação e da formação dos professores de São Luís sem considerar as condições objetivas de estrutura e funcionamento da rede. Desse modo, as condições precárias das escolas municipais, a deterioração das condições de trabalho dos professores, os baixos salários, a desvalorização da carreira respondem em grande medida pela problemática formação continuada existente nas escolas.

Diante dessa ressalva, e ouvindo os (as) professores (as) da escola pesquisada, bem como considerando os estudos realizados no âmbito da pesquisa algumas indicações podem ser elencadas:

I – O executivo municipal deve priorizar o investimento nas escolas públicas e na valorização dos professores a fim de resgatar as condições mínimas para realização do processo de ensino-aprendizagem e de formação dos professores;

II – É necessário que a formação continuada possa acontecer de forma articulada com a formação inicial, contemplando os saberes experienciais e permitindo a construção do conhecimento que favoreça o fortalecimento da profissionalização docente.

III – A escola deve ser o local privilegiado da formação continuada, sendo necessária uma organização sistemática, reflexiva e coletiva das atividades;

IV – A equipe pedagógica deve compreender a importância de sua participação efetiva no planejamento, na organização, na concretização e na avaliação das ações de formação continuada desenvolvidas na escola, utilizando

estratégias democráticas que objetivem o desenvolvimento do conhecimento e a troca de experiências e saberes;

V – A formação continuada deve levar em consideração também o histórico de formação dos docentes e o perfil social e educacional dos alunos da escola, a fim de atender as demandas da realidade objetiva da comunidade escolar.

O ensino organizado em ciclos foi a inquietação primária que motivou esse estudo, em que se vislumbrava a hipótese de que a formação continuada poderia ser um espaço de contribuição para os professores que trabalham na rede municipal de São Luís, a fim de dirimir parte da dificuldade em compreender e a até mesmo em estabelecer uma prática pedagógica nessa modalidade de currículo. Percebemos que o processo de implantação em São Luís apresentou características bastante semelhantes às aquelas apresentadas em outras cidades do país, as quais, segundo Mainardes (2007), referem-se à forma autoritária de implementação, planejada e organizada pelas secretarias de educação, sem o engajamento e participação dos professores, pais e alunos. Ademais, os objetivos de implantação dos ciclos aparecem muito mais ligados a alternativa de solucionar estatisticamente os problemas de retenção e evasão que propriamente para atender demandas pedagógicas e de formação humana. Essas afirmativas podem ser constatadas nas falas dos (as) entrevistados (as), quando descrevem o processo de implantação como “solto”, “de cima para baixo”, em que “os ciclos é AD, ED e D”, e “os coordenadores foram treinados e passaram para nós como devíamos preencher os diários”.

Percebemos também durante as entrevistas que os professores apresentam conhecimentos superficiais sobre a concepção de educação, de formação, de aprendizagem e de avaliação adjacentes aos ciclos. Evidenciou-se também que a formação continuada não tem servido como estratégia para a construção de um saber teórico-prático sobre essa organização do ensino, devido à concepção e à metodologia aplicada na formação efetivamente realizada na escola, mas, sobretudo, devido a falta de condições materiais para seu pleno desenvolvimento, que vão desde o excesso de alunos nas salas de aula até a falta de materiais didáticos e de profissionais para realizar o apoio pedagógico.

Assim, a concepção de tempo e espaço de aprendizagem subjacente aos ciclos é apenas tangenciada pelos professores, o que impede a realização de prática pedagógica mais assertiva e reflexiva. No que concerne à avaliação da

aprendizagem dos alunos, verificou-se que se trata de um grande gargalo para a concretização do ensino em ciclos, tendo em vista que os professores, apesar de concordarem que a avaliação deve ser contínua, formativa e considerar todos os aspectos do desenvolvimento humano, demonstram-se bastante relutantes quando se discute os mecanismos de não reprovação. Alegando, legitimamente, que não havendo o apoio didático necessário, a promoção do aluno para etapas superiores é apenas na forma de mascarar e adiar o problema.

A formação continuada tem importância fundamental na profissionalização do professor, devendo ter a necessidade de atualização, aprofundamento e ampliação de conhecimentos profissionais como norteadores na sua constituição. É imperativo que deixe de ser vista como medida compensatória que vise a preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, podendo servir como mecanismo de reflexão e crítica ao papel da formação inicial e das instituições formadoras, da mesma forma que devemos superar o seu caráter de acomodação, assimilação e adequação da prática docente às demandas de flexibilização, competição e produtividade do mercado.

De todo modo é necessário que se discuta a formação de professores (as), seja a inicial ou continuada, como um processo que deve estar fundamentado em um sólido arcabouço teórico-científico. É possível definir uma melhor articulação entre teoria e prática, balizada numa perspectiva reflexiva e crítica, na formação continuada já que os (as) professores(as) encontram-se em pleno exercício profissional.

Assim, a formação continuada, sendo uma reivindicação histórica dos(as) educadores(as), é parte integrante das demandas por uma política global de formação e de valorização do magistério, evidenciando-se como elemento fundamental na profissionalização docente e na configuração de práticas educativas qualificadas, críticas e comprometidas com a luta por um projeto de sociedade mais igualitário e emancipada.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marcia ângela da S. **Gestão da Educação e a Formação do Profissional da Educação**. In: FERREIRA, N.S.C; AGUIAR, M.A.S; *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3 ed. SP: Cortez, 2001.
- ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação continuada como instrumento de profissionalização docente*. In: VEIGA, Ilma P. A. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- ALBUQUERQUE, S. V. de. **Formação Continuada de Professores no Estado do Maranhão: do Plano de desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)** (Tese de Doutorado) Brasília: Faculdade de Educação-UNB, 2013.
- ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2006.
- ANTUNES, R.; BRAGA, Ruy. **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ARROYO, M. G. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 142-162, dez. 1999.
- BARBIERI, M. R. CARVALHO e UHLE. *Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações*. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida (org.). **Caderno CEDES: Educação Continuada nº 36**. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa-Portugal: edições 70, 2007.
- BARRETO, E. S. S.; MILTRULIS, E. *Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país*. **Estudos Avançados/ USP**, São Paulo, v.15, n. 42, p.103-140, maio/ago. 2001.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. *Trabalho docente e as reformas neoliberais*. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.
- BARRETO, R. G. **As tecnologias na política nacional de professores a distância**. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out., 2008.
- BARRETO, E. S., e SOUSA, S. Z. **Estudos sobre Ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão**. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 2004, 31-50.
- BARROSO, João. **Formação, projecto e desenvolvimento organizacional**. In: CANÁRIO, Rui. (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto/POR: Porto Editora, 1997 – (Coleção “Ciências da Educação”). p.61-78.
- BERTAGNA, R.H. **Progressão Continuada: limites e possibilidades**. Tese de Doutorado. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora. Tradução de Maria Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista, 1994.
- BRASIL. **Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. 292 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEMT, 1999a. p. 39-57.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer 15/98).** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999b. p. 59-118.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Plano Nacional de Educação: subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação.** Brasília: MEC/INEP, 2001. 125 p.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). Formação de professores: um desafio. Goiânia: UCG, 1997.
- CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- CELLARD, A. A análise Documental. In: POUPART, Jean et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 2. Ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2010.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Ed.Unesp, 2001.
- CONTRERAS, José **Autonomia de professores** ; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta – São Paulo: Cortez, 2002.
- CORREIA, J.A. **Dispositivos e disposições na Formação de Adultos: A dinâmica da formatividade.** II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga, 1992
- DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2002. p. 71-88. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- DOURADO, L. F. **A Reforma do Estado e as políticas de formação de professores.** In: PARO, V. H; DOURADO, L. F. (Orgs.). Políticas educacionais e educação básica: limites e perspectivas no limiar do século XXI. 1º ed. São Paulo: Xamã, 2001, p. 49-58.



DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: Avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Políticas Públicas e Gestão da Educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 21-50.

DUBAR, Claude. **Formação, trabalho e identidades profissionais**. In: CANÁRIO, Rui. (org.). Formação e situações de trabalho. Porto/POR: Porto Editora, 1997 – (Coleção “Ciências da Educação”), p.38-45.

ESTRELA, Maria Teresa. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 141-172. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Edith Maria Batista. Formação de professores(as): movimentos de criação? Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

FRANCO M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Série Pesquisa em Educação, Brasília, Plano, 2003

FREITAS, H. C. L. de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20. n. 68, dez. 1999

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate Entre Projetos De Formação**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, set, 2002.

\_\_\_\_\_. **A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28. n. 100, out. 2007.

FREITAS, L. C. Ciclos de progressão continuada: vermelho para as políticas publicas. **Revista Eccos Ver. Cient.**, Sao Paulo, v. 4, n. 1, p. 79-93, jun. 2002a.

\_\_\_\_\_. A Internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. Sao Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. A avaliação e a as reformas dos anos 90: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, No. 86, 2004, p. 133-170.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. (Dissertação de mestrado) São Paulo: Programa História e Filosofia da Educação, PUCSP, 1988.

\_\_\_\_\_. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA Jr., C. A. da

- (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999. p. 221-224.
- FUSARI, José C. e RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida. **Caderno CEDES**: Formação continuada, nº 36. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- GARRIDO, Elsa & BRZEZINSK, Iria. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel L. L. (org). **Formação de educadores**. S P: UNESP, 2006.
- GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L.R. de; CHIRISTOV, L. H. da S. (orgs). **O coordenador Pedagógico e a formação docente**. 12 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios**. In: IV Congresso Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Revista Brasileira de Educação. v. 13, n.37, jan./abr. 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – sentidos e formas de uso**. Porto: Princípia, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. In: PÁTIO: revista pedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 4, fev./abr. 1998. p. 9-13.
- IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- \_\_\_\_\_. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000**. Brasília: Inep/MEC, 2003.
- KUENZER, A.Z. **A formação de educadores no contexto das mudanças do mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 19, n. 63, ago. 1998.
- \_\_\_\_\_. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20. n. 68, dez. 1999
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, p. 17-27, jan./abr. 2003.

KUENZER, A. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000

KUENZER, Acacia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara. (Orgs.) A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 19-48.

KRUG, A. **Ciclos de Formação:** uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos.* 15. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos *Pedagogia e pedagogos, para quê?* \_ 9ª Ed. – São Paulo, Cortez, 2007.

LIMA, E. S. *Ciclo de formação: uma reorganização do tempo escolar.* São Paulo: GEDH, 2000.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional.** (Tese de doutorado) São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LINHARES, Célia. Sonhar e construir a escola com professores. In: **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004a, p. 54-76.

LOPES, E. M. S. T. **As origens da educação pública:** a instrução na revolução burguesa do século XVIII. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008. (Coleção Edvcere).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1994.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-54.

\_\_\_\_\_. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **A escola em ciclos:** fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões de Nossa Época, 137).

\_\_\_\_\_. Escola em Ciclos no Brasil: aspectos históricos, panorama da situação atual e perspectivas para a pesquisa. In: DAVID, L.N.B. e DOMINICK, R. dos S. (orgs) **Ciclos Escolares e Formação de Professores.** Rio de Janeiro, Wak, 2010.

MARANHÃO. Análise Situacional das escolas municipais de São Luís/ Elaboração e organização Paulo Silvestre Avelar Silva, Márcia Rosane Pacheco Silva – São Luís: Procuradoria Geral de Justiça, 2010. 272 p.

MARANHÃO. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. Programa “**São Luís, Te Quero Lendo e Escrevendo**” - *Caderno do Professor*, São Luís: SEMED, n. 01, p. 142, 2003.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação**. São Luís: SEMED, 2004.

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

MARIN, Alda. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES**, nº 36. Campinas, Papirus: CEDES: 1995.

\_\_\_\_\_ (Org.). **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

MELO, Maria Teresa Leitão de. **Programas oficiais para formação dos professores da educação básica**. Educação e Sociedade, vol. 20,n. 68, p.45-60, dez. 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro, RJ: Abrasco, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, 2001.

MORAES, Reginaldo C.. **Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade**. *Educ. Soc.* vol.23, n.80, 2002, pp. 13-24

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476, p. (Coleção Educação para todos; 6).

MONTEIRO, Dirce C.; GIOVANNI, Luciana M. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). Educação continuada: reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, 2000.

NASCIMENTO, I. V. **Formação de Professores e Universidade Pública**. In: LINHARES, C.F.S. (org.). Formação Continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. As reformas Educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

PAIXÃO, M. S. E. **Formação continuada de coordenadoras e coordenadores pedagógicos da secretaria municipal de educação de São Luís-MA**. Dissertação de Mestrado. São Luís, 2005.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93 – 114

PESCE, L. **O educador em foco: um olhar sobre as políticas de formação docente na modalidade de educação à distância**. In: FELDMANN, M. G. (Org.) Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: SENAC, 2009. p. 32-53.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez: 2005

PIMENTA; S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. Ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2010.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. Ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2010.

PRASERES, V. de A. **Rede municipal de educação de São Luís/MA: Proposta de formação continuada e participação docente (2002-2007)**. (Dissertação de Mestrado).

- Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade de Caxias do Sul: Caxias do Sul, 2009.
- RIGOLON, W. O. **Formação continuada de professores alfabetizadores.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação- PUC/SP: São Paulo, 2007.
- SÃO LUIS. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do 1º Ciclo – ensino fundamental.** São Luís, 2008.
- SACRISTÁN, J.G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SARDELICH, M. E. **Formação de professores no Brasil: políticas para a modalidade a distância.** Educação em Foco, v. 16, n. 22 – dezembro, 2013, p. 13-43
- SAVIANI, D. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas.** Poiesis Pedagógica. São Paulo. v. 9, n. 01, jan/jun, 2011, p. 07-19.
- SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **A Metodologia da Pesquisa e a elaboração da dissertação.** Florianópolis: UFSC, 2001.
- SILVA, Moacyr da. **A formação do professor centrada na escola: uma introdução.** São Paulo: EDUC 2002, p. 15-17.
- SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:** (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUZA, S.M.Z.; ALAVARSE, O.M. **Ciclos: a centralidade da avaliação.** In: FREITAS, L.C. (org.). Questões de Avaliação educacional. Campinas: Komedi, 2003.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002
- UNESCO. Global Education Database. 1994.
- VASCONCELOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Construção do conhecimento em sala de aula.** 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2)
- VIÉGAS, L de S. SOUZA, M. P. R. **A Progressão Continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores.** Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo. v. 10 nº 2 p. 247-261, outubro de 2006.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR

Participante:

### **A) Formação Continuada**

1. O que você entende por Formação Continuada?
2. Quem promove as ações de formação continuada nesta escola?
3. Onde é realizada, quais os horários e com que frequência é realizada a formação continuada?
4. Qual a metodologia aplicada nos encontros de Formação desta escola?
5. Quais temas são abordados na formação continuada? O tema o currículo em ciclos já foi ou é trabalhado nos encontros de formação?

### **B) Formação Continuada e o Currículo organizado em Ciclos**

1. Como foi o processo de implantação dos ciclos na sua escola?
2. O que você compreende sobre o ensino organizado em ciclos?
3. O que você entende sobre as concepções de tempo/espaço de aprendizagem e de avaliação subjacentes ao currículo organizado em ciclos?
4. A metodologia aplicada na formação continuada tem promovido a compreensão e a reflexão sobre o ensino organizado em ciclos? De que modo?
5. A Formação Continuada desenvolvida na sua escola tem ajudado no sentido de desenvolver uma compreensão das concepções de tempo e espaço de aprendizagem e de avaliação subjacentes ao currículo organizado em ciclos?



## APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR

Participante:

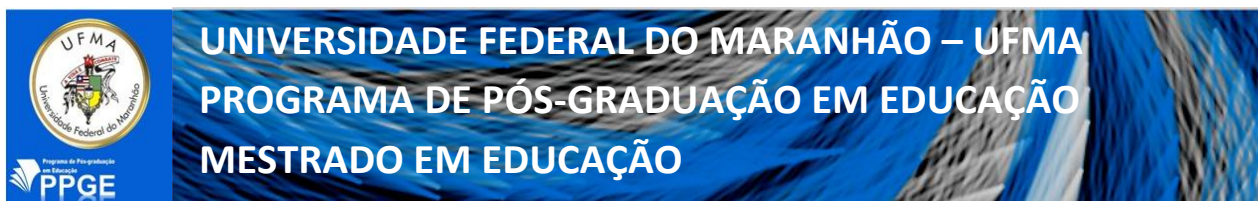
### **A) Formação Continuada**

1. O que você entende por Formação Continuada?
2. Quem promove as ações de formação continuada nesta escola?
3. Onde é realizada, quais os horários e com que frequência é realizada a formação continuada?
4. Qual a metodologia aplicada nos encontros de Formação desta escola?
5. Quais temas são abordados na formação continuada? O tema o currículo em ciclos já foi ou é trabalhado nos encontros de formação?
6. Qual a concepção teórico-metodológica que norteia a Formação Continuada desenvolvida nesta escola?

### **B) A Formação Continuada e o Ensino em Ciclos**

1. Como foi o processo de implantação dos ciclos na sua escola?
2. Como você avalia a repercussão da formação continuada na prática pedagógica dos professores, no que diz respeito ao ensino em ciclos?
3. De que maneira a formação continuada orienta o planejamento das atividades pedagógicas dos professores no ensino em ciclos?
4. Como são trabalhadas na formação continuada as concepções de espaço/tempo de aprendizagem subjacentes ao ensino em ciclos? E a concepção de avaliação?

## APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, Ana Paula de Albuquerque Martins, responsável pela **pesquisa “A formação continuada de professores da rede municipal de São Luís e a organização do ensino em ciclos”**, com orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Alice Melo, docente titular do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende identificar se a formação continuada tem servido como estratégia para que os professores da rede municipal compreendam os fundamentos e as implicações dos ciclos, no que tange às concepções de tempo/espaço de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem. Acreditamos que ela seja importante porque investigar como as ações de formação continuada de professores da rede municipal de São Luís articulam-se ao desenvolvimento de práticas que respondam às demandas suscitadas pelo sistema de ciclos representa contribuição fundamental no processo de construção de conhecimento relativo às práticas pedagógicas da rede. Para sua realização será feito o seguinte: 1. Revisão da bibliografia publicada sobre o tema da pesquisa; 2. Pesquisa de Campo, realização de observação e entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos na escola; 3. Análise de documentos referentes à Formação Continuada existentes na escola. Sua participação constará em responder às questões de uma entrevista semiestruturada previamente apresentada e que será gravado em áudio, caso o entrevistado concorde, todas as questões da entrevista são relativas à formação continuada existente na escola.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: receio ou dúvida com relação às informações prestadas. Os benefícios que esperamos como estudo é construção de conhecimento relativo às práticas pedagógicas a partir da organização curricular em ciclos e de desenvolvimento de propostas, modelos e alternativas de formação continuada que fortaleçam a valorização do saber e do trabalho docente.

É importante esclarecer que a participação é totalmente voluntária. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Será também utilizado o áudio das entrevistas. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em

casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Autorização:

Eu,

---

\_\_\_\_\_, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

---

Assinatura do voluntário ou de seu representante legal

---

Assinatura de uma testemunha

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

---

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE.

Dados da pesquisadora:

Ana Paula de Albuquerque Martins, aluna da 13ª turma do Mestrado em Educação da UFMA  
Endereço: Travessa do Rancho, 71 – Centro.

E-mail: [sagaranna@hotmail.com](mailto:sagaranna@hotmail.com)

Fone: (98)81466681